

Ecole Supérieure
Domaine social Valais
Mémoire pour l'obtention du diplôme ES
de maître/sse socioprofessionnel/le

Effets de l'âge dans le cursus de formation MSP



BORNET Alexandra
Référent thématique : VOLLUZ Régis

Filière ES – Formation ASP – Promotion 2014
Année académique 2016-2017
Sion, septembre 2016

RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE

La formation de maître socioprofessionnel regroupe des étudiants avec un profil très hétérogène, tant au niveau de la formation antérieure, du parcours de vie, de la situation personnelle, du genre que de de l'âge. C'est ce dernier aspect qui est au cœur de ce travail de recherche. Il s'agit de mettre à jour les différences et spécificités liées à tel ou tel groupe d'âge face aux exigences d'un cursus atypique, mêlant des aptitudes purement scolaires à des aspects plus pragmatiques qui font davantage appel à une certaine expérience de vie.

Les résultats révèlent que l'âge intervient, certes, à plusieurs niveaux mais dans une proportion qui n'est, la plupart du temps, pas très significative. Ainsi, on s'aperçoit que les étudiants plus âgés ont tendance à combler des habiletés cognitives en léger déclin par un investissement sans faille, une meilleure organisation et une gestion émotionnelle plus adéquate.

MOTS-CLÉS

Lifelong learning – Andragogie – Vieillissement et apprentissage – Ages psychologiques de la vie adulte

REMERCIEMENTS

- En premier lieu, à **mon mari et mes enfants**, pour leur patience exemplaire. Un énorme merci à eux pour leur soutien, leur réconfort et leurs nombreux encouragements ;
- A ma **maman**, pour sa relecture attentive ;
- Aux **étudiants des trois promotions MSP** actuellement en formation, qui ont eu la gentillesse de bien vouloir répondre à mon questionnaire ;
- Aux deux **chargés de cours** ainsi qu'au **responsable de filière** qui ont accepté de consacrer un peu de leur précieux temps pour répondre à mes questions ;
- À M. **Régis Volluz**, référent thématique, pour sa disponibilité sans failles et ses précieux conseils ;
- À M. **Jean-Yves Riand**, référent méthodologique, pour ses remarques et conseils.

AVERTISSEMENTS

« Les opinions émises dans ce mémoire n'engagent que leur auteure, qui atteste que ce document résulte de son propre travail »

Afin de respecter la volonté d'anonymat de l'une des personnes interrogées, le titre de « chargé de cours » lui est attribué en lieu et place de son nom.

Dans le but de faciliter la lecture de ce travail, je choisis de le rédiger à la forme masculine. Celle-ci désigne indifféremment les hommes et les femmes.

ILLUSTRATION

Photo de couverture tirée de :

<https://thumbs.dreamstime.com/z/arbre-grunge-d-automne-et-d-C3%A9t-C3%A9-dans-le-vent-vecteur-42704810.jpg>

TABLE DES MATIERES

1.	INTRODUCTION	1
1.1.	Cadre de recherche.....	1
1.1.1.	Illustration.....	1
1.1.2.	Thématique traitée	2
1.1.3.	Intérêt présenté par la recherche.....	2
1.2.	Problématique	3
1.2.1.	Question de départ	3
1.2.2.	Précisions, limites posées à la recherche.....	3
1.2.3.	Objectifs de la recherche	3
1.2.3.1.	Théoriques.....	3
1.2.3.2.	Pratiques.....	4
1.3.	Cadre théorique	4
1.3.1.	L'apprentissage tout au long de la vie (lifelong learning)	4
1.3.2.	L'approche andragogique	5
1.3.3.	Processus de vieillissement et apprentissage	6
1.3.4.	Les âges psychologiques de la vie adulte	6
1.4.	Cadre d'analyse.....	7
1.4.1.	Terrain de recherche et échantillon retenu.....	7
1.4.2.	Méthodes de recherche.....	7
1.4.3.	Méthodes de recueil des données et résultats de l'investigation	8
2.	DÉVELOPPEMENT	9
2.1.	Introduction et annonce des chapitres développés	9
2.2.	Présentation des données, analyses et discussions des résultats obtenus.....	10
2.2.1.	Axe « compétences sollicitées »	10
2.2.2.	Conclusion axe « compétences sollicitées »	16
2.2.3.	Axe « implication personnelle ».....	16
2.2.4.	Conclusion axe « implication personnelle »	20
2.2.5.	Axe « gestion émotionnelle »	20
2.2.6.	Conclusion axe « gestion émotionnelle »	25
2.2.7.	Axe « conditions-cadres ».....	25
2.2.8.	Conclusion axe « conditions-cadres ».....	27
3.	CONCLUSION	28
3.1.	Résumé et synthèse de la recherche	28
3.2.	Limites du travail.....	29
3.3.	Perspectives et pistes d'action	30
3.3.1.	Personnel	30
3.3.2.	Professionnel	30
3.3.3.	Etude à venir	31
3.4.	Remarques finales.....	31
3.4.1.	Opinion sur les résultats obtenus	31
3.4.2.	Bilan personnel	32
4.	RESSOURCES BIBLIOGRAPHIQUES ET SITOGRAPHIQUES	33

TABLE DES ANNEXES

Annexe A	Description de l'échantillon (trois volées MSP)
Annexe B.....	Axes, indicateurs et hypothèses de départ
Annexe C	Questionnaire vierge
Annexe D	Guide d'entretien vierge (chargés de cours)
Annexe E.....	Guide d'entretien vierge (responsable de filière)
Annexe F.....	Extrait de la grille de dépouillement des entretiens
Annexe G	Extrait du tableau récapitulatif des données sélectionnées
Annexe H	Sélection de graphiques du logiciel "sphinx "

1. INTRODUCTION

1.1. Cadre de recherche

1.1.1. Illustration

J'ai débuté ma formation de maîtresse socioprofessionnelle en septembre 2014, à peine deux mois avant de fêter mes 40 ans. Depuis le début, ce nouveau projet a pris une place importante dans ma vie, avec un fort impact sur mon implication habituelle dans ma famille, au travail et dans les loisirs. En plus du temps effectif consacré à la formation, rares sont les moments où mon esprit s'en libère totalement. Ce qui m'interpelle, c'est qu'il me semble que ce mode de fonctionnement n'a pas toujours été le mien ; à l'époque de ma première formation, à l'âge de 15 ans, je fonctionnais plutôt au jour le jour, avec une certaine insouciance, et j'abordais les échéances sommatives sereinement.

La composition de notre classe MSP¹ est particulièrement hétérogène sur le plan de l'âge, l'étudiant le plus jeune ayant débuté sa formation à 20 ans et le plus âgé à 49 ans. Or, il me semble que des disparités importantes en rapport avec l'âge existent dans la manière d'aborder les exigences de la formation, notamment en ce qui concerne le détachement, le lâcher-prise et la participation. Ces différences me paraissent particulièrement palpables dans le cadre de travaux de groupe, dans la participation durant les cours, dans le niveau d'auto-exigence ainsi que dans l'organisation et la planification des travaux à domicile. Ces propos se basent sur des impressions personnelles mais aussi sur des discussions partagées avec d'autres étudiants. Elles restent toutefois de l'ordre de l'hypothétique et n'ont, à ce jour et à ma connaissance, pas été vérifiées.

Quoiqu'il en soit, le facteur « âge des étudiants » est également un sujet de réflexion pour les dirigeants de l'école, comme en témoigne l'un des thèmes abordés lors du bilan de l'année académique 2014/2015. En effet, en réponse à un certain nombre de situations problématiques recensées, l'école a, entre autres, pointé du doigt le fait qu'il n'y ait plus d'âge limite d'entrée en formation. Partant du postulat que, « *globalement, pour une formation de 3 ans avec ses exigences, un âge avancé est un facteur défavorable* », l'école a lancé le débat auprès des étudiants en posant une question claire, à savoir : « *Pensez-vous qu'il serait bien d'introduire un âge maximal, et si oui, lequel ?* »²

Le fait que l'école remette en cause la pertinence d'ouvrir ses portes aux étudiants plus avancés en âge et qu'elle rejette implicitement l'hypothèse que le facteur âge puisse représenter, pour certains aspects, plutôt un avantage, me pique et rajoute à mes interrogations, d'où l'idée de traiter ce thème pour mon travail de mémoire. Il me tient à cœur d'élargir le débat, de déterminer si l'âge intervient véritablement dans la façon de vivre la formation et s'il est un frein à sa réussite ou non. A mes yeux, outre ces aspects, ce travail de recherche est susceptible d'apporter une vision plus claire du « *bagage personnel* » utile pour entreprendre, le plus sereinement possible, le long chemin de la formation MSP.

¹ Maître/esse socioprofessionnel/le

² Extrait de l'e-mail du 25 juin 2015 adressé à tous les étudiants MSP

1.1.2. Thématique traitée

Dans la société actuelle, la tendance va vers un accès facilité aux études à tout âge de la vie et ce, pour diverses raisons (évolution du contexte économique et politique, évolution des mentalités, enrichissement personnel, reconversions professionnelles, etc...). Ainsi, aujourd'hui, on retrouve dans les universités, écoles supérieures ou autres, de plus en plus d'étudiants qui se forment « sur le tard », rendant la composition des classes hétérogène en termes d'âge. Cette constatation se vérifie également dans le cursus de formation MSP, pour lequel aucune limite d'âge d'entrée n'est exigée.

Il est évident que les grandes disparités en âge que l'on retrouve dans les classes MSP font que, face aux exigences d'un même cursus, les personnes n'ont pas le même « bagage de départ » au niveau formation antérieure, vécu, capacités, ressources... L'adulte d'âge mûr peut-il s'adapter aussi bien que ses cadets aux exigences d'un tel cursus, notamment au niveau de la mémorisation de la matière et de la capacité à gérer les échéances sommatives ? Au contraire, sachant qu'au-delà de l'enseignement purement théorique, la formation MSP est, dans une large mesure, basée sur l'interaction entre les intervenants et les étudiants, qu'elle privilégie une approche réflexive sur sa propre pratique et qu'elle fait largement appel à l'échange d'expériences, un vécu plus long et plus riche ne répond-il pas de manière plus ciblée au profil exigé ?

Afin de bien contextualiser cette recherche, il me semble utile, à ce stade, de clarifier certains éléments liés aux spécificités du métier de MSP ainsi que du cursus de formation qui s'y rapporte. Le MSP³ exerce un métier polyvalent au carrefour des secteurs économique, pédagogique et social. Il met en œuvre son savoir-faire technique, artisanal ou commercial au service de personnes en difficulté sur les plans mental, physique, sensoriel, psychique, social, ou liée à la formation ou à l'emploi. La filière ASP⁴, qui se destine à la formation des MSP, a vu le jour en 1975. Depuis 2009, elle relève de la réglementation fédérale sur les écoles supérieures (ES). Sans être une formation HES, elle développe un haut niveau de compétences. Elle prévoit un enseignement dans diverses matières (psychologie, biologie, pédagogie, communication, droit, gestion d'un atelier, etc.), axé sur l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Généraliste, cette formation développe les compétences nécessaires à l'exercice de la fonction dans divers champs professionnels. (ECOLE SUPERIEURE - Domaine Social Valais) (HES-SO Filières Ecole supérieure du social, 2010)

1.1.3. Intérêt présenté par la recherche

En premier lieu, ce travail vise à apporter des réponses aux futurs étudiants de l'école, pour qui l'âge est source de préoccupations. Deuxièmement, dans le contexte des interrogations de l'école évoquées dans l'illustration, il me semble qu'une étude focalisée sur l'âge prend tout son sens. En outre, l'éclairage qu'apporte la mise en lien « âge et formation MSP » est susceptible de fournir des données intéressantes aux dirigeants d'institutions qui prévoient d'embaucher des MSP non formés dans l'idée d'exiger d'eux, à terme, l'obtention du diplôme ; j'imagine qu'ils cherchent à éviter, autant que faire se peut, le risque que l'étudiant ne soit contraint à l'abandon de la formation, voire confronté à un échec. Sans aller jusque-là, si ce dernier rencontre de grandes difficultés durant sa formation, il y a de fortes probabilités que cet aspect impacte de façon directe son travail.

³ S'applique indifféremment aux hommes et aux femmes

⁴ Action socioprofessionnelle

Si l'on résume, une étude focalisée sur l'âge permettrait de valider ou d'invalidé l'hypothèse qu'un âge avancé soit un facteur défavorable, mais aussi d'élargir le focus en mettant à jour les avantages et inconvénients liés à chaque groupe d'âge dans le cursus de formation MSP.

1.2. Problématique

1.2.1. Question de départ

Dès le début, mon idée était de mettre en lien les exigences de la formation MSP avec l'âge des étudiants, en restant focalisée uniquement sur ces aspects-là. La thématique étant trouvée, il me restait à formuler une question de départ qui regroupe ces deux mots-clés et qui illustre de manière précise, univoque et limitée l'objet de mon questionnement. Voici donc ma question de départ :

L'âge est-il un facteur favorable ou non dans le cursus de formation MSP ?

A partir de cette question, de mes diverses lectures et de l'approfondissement de la thématique, sont apparus les indicateurs et différents axes que j'ai choisi de creuser. Ils seront présentés et détaillés dans le chapitre 2.1 Introduction et annonce des chapitres développés.

1.2.2. Précisions, limites posées à la recherche

J'ai souhaité focaliser mon travail de recherche sur la donnée d'âge, de manière prioritaire et systématique. Néanmoins, je n'ai pas totalement exclu d'autres variables (genre, volée, niveau de formation antérieure, etc.) pour lesquelles un lien évident avec tel ou tel indicateur existe.

Ce travail aurait pu être élargi à d'autres formations proches telles que celle dispensée à l'Ecole Supérieure ARPIH à Yverdon mais j'ai volontairement choisi de limiter ma recherche à la formation MSP de l'Ecole Supérieure de Sion. Outre les raisons évidentes de proximité et de facilité, la raison principale de cette limite s'explique par le fait que la finalité première de ce travail consiste à apporter des réponses aux futurs étudiants de l'école de Sion, avec ses spécificités propres.

J'ai également décidé de n'interroger que les étudiants actuellement en formation et pas ceux qui l'ont déjà terminée. La raison principale de cette restriction, outre celle manifeste d'un accès facilité à l'échantillon, est la suivante : comme les étudiants diplômés depuis un, deux voire trois ans ne sont plus dans le contexte de la formation, ils sont soulagés de toute pression, leurs émotions sont retombées et ils perçoivent leur cursus avec un recul qui, à mon avis, fausserait les résultats.

1.2.3. Objectifs de la recherche

1.2.3.1. Théoriques

- Examiner les aspects culturels et politiques : faire le point sur l'évolution de la société en matière de formation à l'âge adulte ;
- Etudier le modèle andragogique retenu par l'école ;
- Identifier les modifications physiologiques, psychologiques et cognitives dans le processus de vieillissement, susceptibles d'avoir un impact sur les capacités d'apprentissage ;

- Se référer à la psychologie du développement humain afin d'identifier les spécificités propres à chaque groupe d'âge ;

1.2.3.2. Pratiques

- Repérer les aspects centraux (qualités, ressources, compétences,...) qui permettent de répondre aux exigences de la formation MSP ; les analyser sous l'angle de l'âge ;
- Retracer historiquement les cas d'abandon ou d'échec de la formation – les analyser sous l'angle de l'âge ;
- Enquêter sur la perception des intervenants/chargés de cours sur la question de l'âge de leurs étudiants ;
- Enquêter sur le ressenti des étudiants (facilités – difficultés) dans le cursus de formation MSP ; les analyser sous l'angle de l'âge ;
- Déterminer si une tranche d'âge est plus propice au bon déroulement de la formation MSP ;

1.3. Cadre théorique

Afin de bien poser le contexte de ce travail, il me semble judicieux d'approfondir certains concepts théoriques en lien avec la thématique. Dans ce chapitre figureront également certaines précisions récoltées auprès du responsable de la filière ASP quant aux spécificités de la formation MSP.

1.3.1. L'apprentissage tout au long de la vie (lifelong learning)

Le rôle déterminant de la formation pour le bien-être individuel (épanouissement personnel, santé, amélioration des chances sur le marché du travail) et collectif (cohésion sociale, capacités d'innovation, compétitivité économique) est aujourd'hui incontesté. Dès lors, rien d'étonnant à ce que l'amélioration de la qualité de la formation soit devenue un enjeu politique majeur, du niveau communal au niveau international.

Selon la définition de l'Union européenne et de l'OCDE⁵, l'apprentissage tout au long de la vie englobe toutes les formes d'apprentissage entreprises à tout moment de la vie dans le but d'accroître ses connaissances et d'élargir ses compétences. Ce concept suppose que soient pris en compte aussi largement que possible les différents groupes d'âges de la population. (Office fédéral de la statistique OFS, 2013)

Même si « *à partir de la classe d'âge des 35 à 44 ans, seule une petite part de la population pratique encore une activité de formation formelle* » (Office fédéral de la statistique OFS, 2013), la filière de formation MSP, qui débouche sur l'obtention d'un diplôme de niveau ES reconnu sur le plan fédéral, adhère, elle aussi, au concept du « lifelong learning » puisqu'elle ouvre ses portes aux étudiants de tout âge. Ceci n'a toutefois pas toujours été le cas. En effet, selon les informations récoltées auprès du responsable de filière, l'école exigeait, dans un premier temps, un âge minimum d'entrée en formation, d'abord fixé à 24 ans, puis à 22 ans tout comme une limite supérieure fixée à 50 ans. Ces exigences ont ensuite été abolies, considérées comme discriminatoires.

⁵ Organisation de coopération et de développement économiques

Ce que l'on constate, à la lumière des statistiques transmises par le responsable de filière, c'est une diversité plus importante des âges au fil des promotions sans que ceci n'impacte la moyenne d'âge qui, elle, a peu bougé (32,4 en 1975 pour 32,1 en 2014). En effet, l'écart entre l'étudiant le plus jeune et le plus âgé s'est considérablement creusé au fil des ans (16 ans en 1975 pour 29 ans en 2014). Ainsi, si le nombre d'étudiants de moins de 25 ans a nettement augmenté de nos jours, on fait la même constatation dans l'autre sens, avec les étudiants de 40 ans et plus. (Fournier, 2015)

La filière MSP, rappelons-le, forme de futurs professionnels en travail social ; les spécificités liées à ce type de formation doivent être prises en compte. Interrogé sur le sujet, le responsable de filière évoque les éléments suivants : la formation MSP se distingue par le fait qu'elle est complémentaire à une première. Ainsi, elle est axée sur certains aspects manquants et pourtant indispensables à l'exercice du métier, à savoir, pour l'essentiel, les plans pédagogique et social. Le programme est riche et diversifié ; il touche à la personnalité des étudiants. En outre, la formation évolue d'une base théorique en 1^{ère} année à des cours beaucoup plus en lien avec la pratique, en 2^{ème} et 3^{ème} année.

1.3.2. L'approche andragogique

En plus des caractéristiques liées au type de formation, il s'agit de tenir compte du concept de formation choisi par l'école, à savoir le modèle andragogique. Du grec anêr (andros) l'« Homme adulte » et agô « mener, conduire, élever », l'**andragogie** est définie comme l'art et la science d'enseigner aux adultes. Reposant sur un certain nombre d'hypothèses, l'approche andragogique diffère de la pédagogie pour enfants : elle prend en compte le comportement intrinsèque de l'adulte en situation d'apprentissage et respecte ses besoins spécifiques. Malcolm Knowles (1973) fut le premier à introduire le concept de modèle andragogique, qui repose sur les hypothèses suivantes :

- Les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose.
- Les adultes ont besoin d'être traités comme des individus capables de s'autogérer et admettent mal que les autres leur imposent leur volonté.
- Les adultes arrivent avec une expérience propre, rendant les groupes très hétérogènes et nécessitant une personnalisation des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Par contre, cela favorise les méthodes expérimentales et activités d'échange.
- Les adultes sont prêts à apprendre si les connaissances permettent d'affronter des situations réelles. L'apprentissage ne peut pas être dissocié du besoin de développement.
- Les adultes assimilent d'autant mieux que les connaissances, les compétences, les attitudes sont présentées dans le contexte de leur mise en application sur des situations réelles.
- Les adultes sont motivés intérieurement par le désir d'accroître leur satisfaction professionnelle, leur estime de soi.

En résumé, la situation d'apprentissage en andragogie favorise un climat d'apprentissage informel, détendu, égalitaire, convivial, centré sur l'estime de soi, le désir de collaboration et les besoins des apprenants ; elle permet la référence de l'adulte à ses expériences qui constituent une ressource riche et fait appel à son autonomie, sa capacité d'adaptation au changement, sa motivation intrinsèque (Marchand, 1997). (Quinet, 2011)

La moyenne d'âge des étudiants MSP se situe au-delà de 30 ans. Le responsable de filière considère qu'à l'âge adulte, les étudiants ont une disponibilité et une énergie limitées, ils ont besoin d'un cursus moins théorique et plus pragmatique, avec la possibilité d'un transfert rapide in situ. Parmi les

mesures concrètes mises en place en adéquation avec le modèle andragogique, le responsable de filière cite le fait que l'école reconnaisse les compétences déjà acquises (portfolio), considérant que c'est l'étudiant qui porte la responsabilité de se former. L'école laisse le choix à l'étudiant quant à certains aspects ou unités d'enseignement (2 orientations en 3^{ème} année), elle prend en compte les retours d'étudiants au travers des « réunions groupe classe » ou les réunions de délégués de classe tout comme les besoins individuels. Le programme prévoit, de surcroît, des demi-journées de « Travail Personnel » que l'étudiant met à profit selon ses impératifs de formation personnels.

1.3.3. Processus de vieillissement et apprentissage

Le vieillissement normal est accompagné de modifications du fonctionnement cognitif. Les plus fréquentes touchent la mémoire, l'attention ou les habiletés visuospatiales. La cognition est considérée dans son sens large comme l'ensemble des capacités mentales permettant l'acquisition et le maintien de connaissances. Elle correspond à la faculté de traiter, de transformer et d'emmagasiner des informations pour les réutiliser. Ces aspects sont donc largement sollicités dans une situation d'apprentissage. Le bon fonctionnement de la cognition dépend de l'intégrité de l'ensemble du cerveau, qui est un organe complexe, ni stable ni inerte et dont l'organisation ne cesse d'évoluer et de s'adapter aux stimulations qu'il reçoit. Le fonctionnement du cerveau suit la croissance physique et n'atteint un niveau optimal qu'à la fin de l'adolescence, lorsque la myélinisation des neurones est terminée. Mais, grâce à sa plasticité, il se réorganise au-delà de cette période et continue à évoluer. Ainsi, une personne ne cesse jamais de traiter des informations ; cependant la façon dont le cerveau les traite évolue avec l'âge. (Ska & Joannette, 2006)

Lorsque l'on parle de vieillissement, il convient d'observer les changements survenant avec l'âge uniquement chez les adultes non malades. On peut ainsi espérer découvrir les processus de base qui sous-tendent le vieillissement. C'est en empruntant cette voie qu'on a découvert que certains changements étaient bien liés à l'âge ; mais ils sont beaucoup moins importants qu'on ne l'avait prévu. Il s'agit du vieillissement primaire, le processus de vieillissement inévitable, non associé à la maladie (Birren et Schroots, 1996). La perte graduelle de la rapidité (liée au système nerveux) semble être l'élément le plus important du vieillissement primaire. (Bee & Boyd, 2011, pp. 301, 377)

Les notions théoriques sur les effets du vieillissement continueront d'être développées de manière plus spécifique tout au long de ce travail et ce, pour chaque dimension concernée.

1.3.4. Les âges psychologiques de la vie adulte

Bien qu'il s'agisse d'une division arbitraire, la plupart des psychologues qui s'intéressent au développement humain établissent, par convention, trois périodes adultes à peu près égales : le début de l'âge adulte, de 20 à 40 ans environ ; l'âge adulte moyen, de 40 à 65 ans ; et l'âge adulte avancé, de 65 ans à la mort. Ces périodes sont marquées par des changements physiques, cognitifs, dans les relations sociales ainsi que la personnalité. (Bee & Boyd, 2011, p. 336)

La personnalité est constituée, entre autres aspects, du tempérament de base d'un individu (Rothbart, Ahadi et Evans, 2000), des influences du milieu et du concept de soi. De nombreuses recherches portant sur des périodes plus ou moins longues de l'âge adulte montrent la continuité des cinq traits de personnalité (le névrosisme, l'extraversion, l'ouverture à l'expérience, l'amabilité et

l'intégrité) définis par McCrae et Costa (Shiner, 2000). Selon ces données, nous conservons notre personnalité tout au long de notre vie. Mais même si certains aspects de la personnalité sont très stables durant l'âge adulte, il semble exister des changements communs à tous les individus ayant trait à la personnalité. Plusieurs études longitudinales d'envergure, comme celle de Berkeley, donnent à penser que la personnalité subit un ensemble de changements paraissant pertinents sur le plan théorique et intuitif. (Bee & Boyd, 2011, p. 319)

Les données théoriques quant à la continuité et les changements de la personnalité au cours de la vie adulte seront évoquées plus en détail dans le développement des dimensions concernées.

1.4. Cadre d'analyse

1.4.1. Terrain de recherche et échantillon retenu

J'ai scindé mon terrain de recherche en trois parties. Tout d'abord, une enquête par questionnaire a été menée auprès de l'ensemble des étudiants MSP des promotions 2013, 2014 et 2015 de l'Ecole Supérieure, Domaine Social Valais à Sion (cf [annexe A](#)), l'idée étant de les interroger sur leur ressenti, implication vis-à-vis de la formation ainsi que sur les difficultés ou facilités qu'ils rencontrent durant leur cursus. Il me semble utile de préciser ici que dans un premier temps, je pensais limiter mon enquête aux groupes d'âge les plus extrêmes, soit les étudiants de moins de 26 ans ou de plus de 36 ans. En y réfléchissant, cette limite m'a semblé peu pertinente ; le fait de ne distribuer les questionnaires qu'à certains étudiants concernés aurait probablement donné une importance trop évidente à la donnée d'âge avec le risque d'influencer les réponses. Finalement, j'ai décidé de renoncer à cette restriction ; tous les étudiants présents lors de mon passage en classe ont accepté de participer à l'enquête, j'ai ainsi pu récolter soixante-six questionnaires à analyser.

En parallèle, j'ai souhaité rencontrer en entretien deux chargés de cours pour donner à cette étude un angle de vue complémentaire à celui des étudiants. Mon choix s'est porté sur Mme Christiane Grau, en raison de l'étendue de son parcours. Auteure de plusieurs ouvrages reconnus, enseignante depuis 34 ans environ auprès des promotions MSP, elle dispose d'une vision générale de cette formation. En outre, j'ai jugé que son statut de spécialiste en psychopédagogie (approche à la fois psychologique et pédagogique) était susceptible d'apporter un éclairage intéressant et une vision plus large du sujet. Mon deuxième choix s'est porté sur un chargé de cours qui a souhaité garder l'anonymat ; je ne détaillerai donc pas les raisons qui m'ont poussée à l'interroger.

Enfin, afin de bien introduire le sujet, de clarifier le contexte et de déterminer les spécificités de la formation MSP, j'ai rencontré en entretien le responsable de la filière ASP, M. Didier Fournier.

1.4.2. Méthodes de recherche

A la lumière de mon expérience personnelle, de mes lectures sur le sujet, des discussions avec les autres étudiants et mon entourage, j'ai pu identifier 4 axes de recherche (cf [annexe B](#)) à partir desquels j'ai élaboré le questionnaire soumis aux étudiants (cf [annexe C](#)). Ce questionnaire a ensuite été testé auprès de cinq étudiants des lycées-collèges de Sion et Brig. J'ai tenu compte de leurs remarques et ai reformulé voire supprimé certaines questions. J'ai ensuite demandé l'autorisation au responsable de la filière MSP ainsi qu'aux différents intervenants concernés pour empiéter sur l'un

de leur cours durant une vingtaine de minutes afin de soumettre le questionnaire aux étudiants en direct et ainsi récolter un maximum de réponses. Je me suis donc présentée dans les classes des trois promotions ; hormis trois étudiants, absents le jour de mon passage en classe, tous les autres ont accepté de participer à l'enquête. Au total, j'ai obtenu soixante-six questionnaires remplis.

L'identification des axes de recherche a également servi de base pour le choix des questions destinées aux deux chargés de cours. J'ai élaboré un guide d'entretien (cf [annexe D](#)) que j'ai utilisé lors de ces deux interviews qui ont duré respectivement 1h et 35 minutes et qui ont été menés sous la forme de discussion semi-directive ; afin de laisser un maximum de place à la pensée de l'interlocuteur, je me suis contentée de lancer les grands axes de discussion et ne suis intervenue que pour d'éventuelles relances ou précisions. Le contenu des entretiens a été enregistré sur dictaphone. La même forme d'entretien semi-directive a été adoptée pour l'interview de M. Fournier, responsable de la filière ASP. Cet entretien visant prioritairement à combler certaines données manquantes afin de bien contextualiser mon travail de recherche, le guide d'entretien (cf [annexe E](#)) a été adapté à cet objectif. Ce sont ainsi des questions différentes et plus spécifiques comme, par exemple, les spécificités de la formation MSP ou du modèle andragogique qui lui ont été posées.

1.4.3. Méthodes de recueil des données et résultats de l'investigation

Le questionnaire distribué en classe a été rédigé sur Word, puis imprimé. J'ai volontairement limité les réponses possibles à quatre possibilités (tout-à-fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt pas d'accord, pas du tout d'accord) afin de contraindre le sondé à prendre position et ainsi éviter le biais de tendance centrale. Cependant, à l'analyse, pour plus de clarté et de représentativité, les quatre positions ont été regroupées en deux pôles principaux, soit « d'accord » et « pas d'accord ».

Sur conseil de mon référent thématique, pour faciliter l'analyse, le questionnaire a été reproduit en version informatique, sur le logiciel « sphinx⁶ ». Ensuite, l'intégralité des données a été introduite manuellement ; ce travail n'a pas été vain puisque les nombreuses fonctionnalités de « sphinx » ont grandement facilité l'analyse et permis de croiser les réponses avec d'autres variables que celle de l'âge, suivant une systématique bien rôdée. Ce travail fastidieux m'a permis d'établir une sélection de graphiques mettant à jour les résultats les plus significatifs ; quelques exemples figurent en annexe (cf [annexe H](#)) A l'analyse, j'ai donc, de manière prioritaire, confronté les réponses à la donnée d'âge tout en élargissant à d'autres variables lorsque ces dernières étaient parlantes.

Il faut toutefois préciser les limites du traitement de ces données, dues à la faiblesse de l'échantillon. Par un calcul mathématique, le logiciel détermine si le lien est significatif ou non entre la variable et la question posée. Or, statistiquement parlant, le nombre de personnes sondées (66) est insuffisant pour que le logiciel puisse rendre un verdict indiscutable. Il se peut qu'une relation soit jugée non significative alors qu'avec un échantillon plus grand, les variables ne seraient pas totalement indépendantes.

Quant à la retranscription des trois entretiens, elle s'est faite en deux temps. D'abord, sur la base des enregistrements, le contenu de ces interviews a presque intégralement été recopié avant d'être fortement synthétisé pour n'en ressortir que les idées principales. Ces dernières ont été réunies sur une seule grille de dépouillement commune dont un extrait figure en annexe (cf [annexe F](#)).

⁶ Sphinx : logiciel d'enquête et d'analyse des données

2. DÉVELOPPEMENT

Sur conseil de mon référent thématique, avant la partie rédactionnelle à proprement parler, j'ai sélectionné et regroupé sur un seul tableau toutes les données que je souhaitais reprendre dans le présent document, issues autant des questionnaires, des entretiens que des données théoriques (cf [annexe G](#)). Ce dernier m'a servi de guide et de plan de rédaction pour le document final.

2.1. Introduction et annonce des chapitres développés

Je vais commencer par présenter les différents axes et sous-axes que j'ai choisi de traiter dans cette recherche et qui représentent les items principaux de mon questionnaire. A l'analyse, je mettrai systématiquement en lien les résultats du questionnaire avec la donnée d'âge ainsi qu'avec d'autres variables, lorsque ces dernières sont parlantes. Ponctuellement, ces résultats seront étayés par des apports théoriques, des extraits choisis résultant des entretiens individuels ou encore par des réflexions personnelles et interprétations des résultats. Pour terminer, à la fin de chaque chapitre, je développerai une conclusion.

Afin de pouvoir répondre à la question de départ, j'ai choisi de développer quatre axes de recherche avec les hypothèses suivantes :

Axe 1 : « COMPÉTENCES SOLLICITÉES ». Les exigences de la formation sollicitent un certain nombre de compétences incontournables et ce, quel que soit l'âge des étudiants. Mon hypothèse à ce sujet est que les étudiants plus âgés comblent une moins bonne vitalité cognitive par une plus grande expérience de vie et une meilleure organisation.

Sous-axes retenus => Les examens oraux prévus durant le cursus de formation impliquent de la part des étudiants une bonne capacité de *mémorisation*, une certaine *aisance orale* ainsi que la faculté d'établir des *liens avec l'expérience de vie*. Les travaux écrits, eux, exigent de manière plus spécifique de bonnes *capacités d'analyse*, une certaine *aisance rédactionnelle* ainsi que la *maîtrise de l'outil informatique*. Enfin, de manière générale, les étudiants doivent pouvoir mobiliser leur *concentration* parfois sur de longues durées et faire preuve d'une *organisation* sans failles.

Axe 2 : « IMPLICATION PERSONNELLE ». L'implication personnelle durant la formation peut être très variable d'un individu à l'autre. Mon hypothèse est que par un vécu plus riche, une meilleure connaissance de soi et un choix mûrement réfléchi, les étudiants plus âgés font preuve d'une meilleure implication personnelle.

Sous-axes retenus => Le degré d'implication personnelle peut se mesurer par le *temps investi* aux études, les *exigences personnelles*, la *participation durant les cours* ainsi par la notion d'*endurance* tout au long du cursus de formation.

Axe 3 : « GESTION ÉMOTIONNELLE ». Les étudiants sont touchés de manière différente face aux exigences de la formation. Selon mon hypothèse, la capacité de lâcher-prise des jeunes étudiants leur offre un avantage au niveau de la gestion émotionnelle.

Le vécu durant la formation diffère d'un individu à l'autre notamment en matière de *gestion du stress*, de *sentiment de compétence*, d'*ouverture d'esprit/réceptivité*, de *tolérance à la frustration*, de préservation d'un certain *équilibre de vie* et de *perception vis-à-vis de l'école*.

Axe 4 : « **CONDITIONS-CADRES** ». Les étudiants ne bénéficient pas tous des mêmes conditions-cadres durant leur cursus de formation. Mon hypothèse à ce propos est que les étudiants plus jeunes bénéficient d'une situation familiale et professionnelle moins exigeante ainsi que d'un soutien financier parental ce qui, globalement, leur offre de meilleures conditions-cadres.

Des aspects comme l'*environnement familial et social*, l'*environnement professionnel*, les *aspects pratiques* ou les *aspects économiques* peuvent revêtir une certaine importance et se révéler des facteurs aidants ou non pour l'étudiant durant son cursus.

Au final, mon hypothèse par rapport à la question de départ est la suivante : même si les jeunes sont avantagés par de meilleures conditions-cadres, une meilleure gestion émotionnelle et de meilleures capacités cognitives, un âge plus avancé constitue plutôt un facteur favorable vis-à-vis des spécificités du cursus de formation MSP.

2.2. Présentation des données, analyses et discussions des résultats obtenus

2.2.1. Axe « compétences sollicitées »

Avant l'analyse des résultats, il me semble judicieux de faire le point sur l'état des connaissances relatives à la façon dont les ressources intellectuelles ont tendance à évoluer avec l'âge. Il ressort de travaux issus d'études longitudinales trois informations majeures :

1. La tendance au déclin des aptitudes cognitives est réelle mais celui-ci n'est pas aussi précoce que les études transversales l'indiquaient. Schaie (1996) constate que les performances dans des épreuves de capacités intellectuelles (le test des *Primary Mental Abilities* de Thurstone) ne commencent en moyenne à décroître significativement qu'après 60 ans.
2. L'évolution des capacités cognitives n'est pas homogène. On a pu distinguer celles qui ont tendance à décliner avec l'âge et celle qui ont tendance à se maintenir, voire à progresser. Cette distinction a été faite initialement en 1966 par les psychologues Horn et Cattell qui ont proposé pour caractériser ces deux domaines de capacités cognitives, les termes « d'intelligence fluide » et « d'intelligence cristallisée ». Les aptitudes qui relèvent de l'intelligence fluide ont trait au traitement de l'information : raisonnement, attention, traitement perceptif, mémoire,... et ont tendance à décliner avec l'âge. Celles qui relèvent de l'intelligence cristallisée sont alimentées par l'expérience, les connaissances et la culture et ont tendance à croître avec l'âge.
3. L'évolution des capacités cognitives présente de grandes différences interindividuelles. Les déclin n'apparaissent pas pour tous, dans le même ordre, ni au même moment, ni avec la même intensité. (Loarer & Delgoulet, 2011)

Mémorisation

Les études sur le vieillissement ont montré que la quantité d'information stockée temporairement ainsi que la capacité à maintenir disponible l'information en mémoire ont tendance à baisser avec

l'âge. (Loarer & Delgoulet, 2011) Pourtant, des études comparant des formés de classes d'âge différentes font apparaître qu'en deçà de 60 ans les différences de performance sont plutôt modérées ; Là où sont sollicités les mécanismes cognitifs de base, les plus âgés sont moins performants que les jeunes. Au contraire, là où leur expérience est sollicitée, les plus âgés sont plus performants. (Santelmann, 2004) Par ailleurs, des études soutiennent que les changements cognitifs à l'âge adulte entraîneraient une réorganisation structurale des schémas cognitifs. Sur le plan de la mémoire, cette différence peut se manifester par une diminution de la mémoire pour les détails superficiels et une augmentation de la mémoire pour les thèmes et les significations. (Bee & Boyd, 2011, p. 356) Les propos de Mme Grau vont totalement dans ce sens : « *si les étudiants plus jeunes disposent d'une mémoire plus fiable, plus rapide et plus facile à solliciter, les étudiants plus âgés ont, eux, plus de facilité à faire des liens et ils mémorisent avec la logique* ».

Pour ce qui est de l'enquête, d'un point de vue strictement statistique, les résultats ne permettent pas d'affirmer que la relation entre la mémorisation et l'âge est significative. Pourtant, on peut penser qu'un certain lien existe compte tenu du fait que les étudiants de plus de 36 ans estiment dans une plus large mesure qu'il leur faut au moins un mois de révisions à fréquence régulière pour se préparer à un examen théorique (72,7% contre 56,5% chez les 27-35 ans et 52,4% chez les moins de 26 ans) et que, parallèlement, les étudiants plus jeunes sont proportionnellement plus nombreux à avoir retenu une grande partie de la matière simplement en ayant bien suivi le cours (61,9% chez les moins de 26 ans, 69,6% chez les 27-35 ans et 50% chez les plus de 36 ans). Personnellement, je suis plutôt encline à rejoindre l'avis de Mme Grau ainsi que les données théoriques et à penser que l'âge a un impact sur les capacités de mémorisation mais qu'il reste modéré.

Quoiqu'il en soit, les capacités de mémorisation semblent davantage influencées par le niveau de formation antérieure, pour lequel il existe un lien **très significatif**. Ainsi, par exemple, 64,3% des étudiants au bénéfice d'une formation supérieure estiment pouvoir commencer à étudier la matière d'un examen une semaine avant son échéance tout en évitant une remédiation contre seulement 19,2% des étudiants au bénéfice d'un CFC. Ainsi, la volée de première année, où l'on retrouve nettement plus d'étudiants au bénéfice d'une formation supérieure (40,9% en 1^{ère} contre 9,1% en 2^{ème} et 13,6% en 3^{ème}) a un meilleur auto-jugement en ce qui concerne la mémorisation directe que les deux autres promotions. Je suis tentée de penser que les étudiants qui ont accompli une formation supérieure ont « appris » comment mémoriser, de plus, le fait que cette habileté ait été régulièrement exercée durant leur parcours leur offre un avantage certain.

En définitive, l'âge n'apparaît donc pas comme un facteur déterminant dans les capacités de mémorisation. Ces dernières sont davantage influencées par le niveau de formation antérieure, de manière très significative, au profit des titulaires d'une formation supérieure.

Concentration/attention

Le maintien dans le temps de l'attention, appelée également concentration, permet de traiter le problème qui se présente de façon approfondie et dans la durée. Cette forme d'attention a été décrite comme sensible au vieillissement. (Loarer & Delgoulet, 2011)

Ici encore, d'un point de vue purement mathématique, l'enquête ne permet pas d'affirmer qu'une relation significative existe entre l'âge et les capacités de concentration. Quoiqu'il en soit, les résultats n'abondent en tout cas pas dans le sens des données théoriques, sachant que 72,7% des étudiants de plus de 36 ans se disent peu sensibles aux distractions extérieures pour autant que le

cours les intéresse (contre 57,1% chez les moins de 26 ans) et que les étudiants de plus de 36 ans sont plus nombreux, en proportion, à affirmer pouvoir travailler 3h non-stop sans perte d'efficacité (59,1% contre 38,1% chez les moins de 26 ans). De mon côté, j'interprète ces résultats comme étant davantage en lien avec le niveau d'intérêt et d'investissement des étudiants. A mon avis, aucun groupe d'âge n'est avantagé par rapport à un autre au niveau des capacités de concentration.

Ici encore, l'enquête révèle que les capacités de concentration semblent davantage influencées par le niveau de formation antérieure, même si la relation est moins significative que pour l'item précédent. Ainsi, 85,7% des étudiants titulaires d'une formation supérieure s'avouent peu sensibles aux distractions extérieures durant les cours (chuchotements, déplacement de personnes, sms, e-mails, écrans des autres étudiants,...) contre 65,4% des étudiants au bénéfice d'un CFC ou équivalent.

En définitive, les capacités de concentration et d'attention ne sont pas déterminées par l'âge mais davantage par le niveau de formation antérieure, au profit des titulaires d'une formation supérieure.

Aisance rédactionnelle

L'enquête révèle que l'âge n'intervient pas de manière significative dans les capacités rédactionnelles ni dans la syntaxe et l'orthographe ; on constate que les résultats entre les deux groupes d'âge extrêmes sont équilibrés. Ceci ne me surprend pas, en effet, je pense que l'aisance rédactionnelle est davantage conditionnée par les aptitudes individuelles de base mais aussi par le fait que cette habileté ait été exercée ou non durant le parcours de la personne.

D'ailleurs, là encore, la relation est **très significative** avec le niveau de formation antérieure. Alors qu'une grande majorité, soit 80,8% des étudiants au bénéfice d'un CFC ou équivalent, confie ses travaux écrits à une tierce personne pour corriger la syntaxe et l'orthographe, ils ne sont que 42,9% à faire de même chez les titulaires d'une formation supérieure. Autre relation **très significative** : les étudiants qui sont en réorientation AI éprouvent davantage de difficultés lors de la rédaction de dossiers. Ils sont très minoritaires (29,4%) à considérer qu'ils parviennent facilement à mettre en mots leurs idées et les formuler en phrases construites contre 72,9% des autres étudiants. Certainement qu'une majorité d'entre eux ont un parcours plutôt éloigné du milieu académique et qu'ils ont moins entraîné leurs capacités rédactionnelles, ils sont donc moins à l'aise à ce niveau-là.

En définitive, l'âge n'a pas d'influence sur les capacités rédactionnelles contrairement au niveau de formation antérieure qui, lui, est déterminant, au profit des titulaires d'une formation supérieure. En outre, les étudiants en réorientation AI sont moins à l'aise dans la rédaction de dossiers.

Aisance orale

Les résultats de l'enquête révèlent que l'aisance orale est à l'avantage des étudiants plus âgés. En effet, seul 57,1% des jeunes étudiants de moins de 26 ans estiment parvenir facilement, en cours ou durant les examens oraux, à exprimer le fond de leur pensée contre 82,6% chez les 27-35 ans et 81,8% chez les plus de 36 ans. A mon avis, ceci est dû, en partie du moins, à un certain manque d'assurance et un positionnement naturellement plus en retrait de la part des étudiants plus jeunes.

Ces résultats sont en totale adéquation avec les données théoriques qui stipulent qu'en général, les adultes maintiennent, voire améliorent, leurs habiletés dans les tâches qu'ils pratiquent régulièrement ou qui prennent leur source dans des apprentissages spécifiques. Par exemple, les habiletés verbales augmentent à l'âge adulte moyen (Giambra et autres, 1995 ; Salthouse, 2004), et

la performance dans les tests de vocabulaire ne décline pas avant l'âge de 65 ans. (Bee & Boyd, 2011, p. 355) L'enquête démontre également que les hommes se sentent davantage à l'aise que les femmes pour s'exprimer oralement dans le cadre des cours ou durant les examens oraux (83,8% contre 62,1%). Je pense que ceci s'explique par le fait qu'ils ont plus confiance en eux et plus d'assurance.

En définitive, les jeunes étudiants sont moins à l'aise pour s'exprimer oralement que leurs aînés. Les femmes éprouvent également plus de difficultés que les hommes dans ce domaine.

Capacités d'analyse

Selon Loarer & Delgoulet (2011), l'attention sélective, ressource qui nous permet de sélectionner les informations pertinentes pour la tâche et écarter celles qui ne le sont pas est une forme d'attention sensible au vieillissement. On pourrait donc s'attendre à ce que, dans leurs travaux, les étudiants plus âgés aient davantage tendance à se « perdre » et qu'ils éprouvent plus de difficultés à synthétiser. Or, les résultats de l'enquête n'abondent aucunement dans ce sens puisque la relation avec l'âge n'est pas significative. Ainsi, le déclin de l'attention sélective semble compensé par une réorganisation structurale des schémas cognitifs.

En effet, selon la chercheuse Labouvie-Vief (1990), les adultes auraient tendance à délaisser le raisonnement formel (ou logique et analytique), qui domine la pensée à la fin de l'adolescence et au début de l'âge adulte, au profit d'une approche plus pragmatique, mieux adaptée à la résolution des problèmes quotidiens. En d'autres termes, pour traiter l'information, un adulte d'âge moyen peut utiliser des schémas cognitifs qui sont qualitativement différents de ceux qu'il utilisait quand il était jeune. Un tel changement peut amener l'adulte d'âge moyen à être plus attentif aux informations globales qu'aux détails. (Bee & Boyd, 2011, p. 356)

Au-delà des différences liées à l'âge, je suis d'avis que la capacité d'analyse est étroitement liée au fait que cette habileté ait été souvent exercée ou non. D'ailleurs, là encore, l'enquête démontre un lien avec le niveau de formation antérieure. Seuls 21,4% des étudiants titulaires d'une formation supérieure affirment que certains concepts théoriques leur paraissent incompréhensibles contre 48,1% des bénéficiaires d'un CFC. La relation est également significative pour les étudiants en réorientation AI qui sont plus nombreux que les autres étudiants à éprouver des difficultés de compréhension face aux concepts théoriques (64,7% contre 35,4%).

En définitive, l'âge n'a pas d'influence sur les capacités d'analyse. Ces dernières semblent davantage conditionnées par le niveau de formation antérieure, à l'avantage des titulaires d'une formation supérieure. En outre, les étudiants en réorientation AI éprouvent plus de difficultés dans ce domaine.

Maîtrise de l'outil informatique

Le groupe d'âge le plus à l'aise au niveau des connaissances logicielles (mise en page, graphiques, tables des matières, recherches internet,...) concerne les 27-35 ans. Seuls 17,4% d'entre eux avouent solliciter une aide extérieure pour l'utilisation de l'outil informatique contre 42,9% chez les moins de 26 ans et 40,9% chez les plus de 36 ans. Par contre, ces résultats ne nous permettent pas de déduire que les étudiants de plus de 36 ans sont désavantagés par rapport aux plus jeunes puisqu'il n'y a, pour ainsi dire, aucune différence entre les deux groupes d'âges extrêmes. Ainsi, l'enquête de terrain va dans le sens de certaines recherches qui semblent indiquer qu'il y a peu de différences, voire aucune, entre les jeunes adultes et les adultes d'âge moyen dans le rythme d'apprentissage de

nouvelles compétences professionnelles (Forte et Hansvick, 1999) et qu'il en va de même des habiletés informatiques qui, une fois acquises, sont appliquées avec un rendement égal. (Bee & Boyd, 2011, p. 356) Là où l'on constate une relation plus évidente c'est pour la rapidité de frappe au clavier, en faveur des étudiants les plus jeunes. En effet, 76,2% des moins de 26 ans considèrent qu'en dactylographie, ils sont aussi rapides voire plus qu'en écrivant à la main contre 60,9% pour les 27-35 ans et 45,5% pour les plus de 36 ans. A mon avis, ceci peut certainement s'expliquer par les différences de mode de vie entre les jeunes et moins jeunes, j'entends par là la relation entretenue avec le monde informatique, en temps, en exercice et en maîtrise.

Une fois encore, l'enquête met à jour une relation avec le niveau de formation antérieure, à nouveau à l'avantage des étudiants titulaires d'une formation supérieure et ce, tant au niveau des connaissances logicielles où ils sont moins nombreux, en proportion à solliciter une aide extérieure (14,3% contre 38,5%) que de la rapidité de frappe où ils sont plus nombreux à estimer qu'ils sont rapides (78,6% contre 55,8%). Autre relation significative : les étudiants en réorientation AI sont proportionnellement moins nombreux en comparaison des autres étudiants à estimer disposer d'une bonne rapidité de frappe (35,3% contre 68,8%).

En définitive, l'âge n'a pas d'influence sur les connaissances logicielles mais les plus jeunes sont avantagés pour la rapidité de frappe au clavier. Le niveau de formation antérieure conditionne la maîtrise de l'outil informatique, à l'avantage des titulaires d'une formation supérieure. Quant aux étudiants en réorientation AI, ils éprouvent plus de difficultés dans la rapidité de frappe.

Lien expérience de vie

En faisant régulièrement appel à l'expérience des étudiants, la formation MSP respecte l'un des fondements du modèle andragogique qui soutient que les adultes apprennent mieux lorsque l'apprentissage repose sur des expériences vécues, ils aiment en tirer des conclusions et des principes qu'ils pourront appliquer à l'avenir (Quinet, 2011).

Pour cet item, d'un point de vue strictement statistique, les résultats de l'enquête ne permettent pas d'établir un lien significatif avec l'âge. Dans tous les groupes d'âge, une grande majorité d'étudiants estiment arriver facilement à établir des liens entre les notions théoriques apprises en cours et leur vécu, qu'il soit professionnel ou personnel. Pourtant, on peut penser qu'un certain lien avec l'âge existe, compte tenu du fait que le taux de réponse positive augmente systématiquement avec l'âge (81% pour les moins de 26 ans, 87% pour les 27-35 ans et 95,5% pour les plus de 36 ans). C'est en tout cas l'avis de Mme Grau qui estime que « *les étudiants plus âgés ont plus d'expérience ; ils sont donc meilleurs pour faire des liens systémiques avec la pratique.* » Personnellement, je suis plutôt encline à rejoindre l'avis de Mme Grau et à considérer que le lien avec l'âge existe.

Quoiqu'il en soit, d'autres variables ont davantage d'influence sur cet aspect. Par exemple, assez logiquement, les étudiants au bénéfice d'un CFC parviennent plus facilement à établir des liens avec leur vécu professionnel que ceux qui sont au bénéfice d'une formation supérieure (92,3% contre 71,4%). Ceci s'explique certainement par le fait qu'ils disposent d'une formation de « terrain » favorisant l'expérience. Très logiquement également, les étudiants qui ont plus d'années d'expérience en tant que MSP font plus facilement des liens avec leur vécu professionnel (100% pour les >2 ans contre 84% pour les <2 ans). Les propos de M. Fournier viennent corroborer ces résultats : « *les personnes qui ont à leur actif de nombreuses années d'activité professionnelle peuvent mobiliser bon nombre de compétences transversales qui sont déjà acquises* ». Les étudiants en réorientation AI

ont, eux aussi, davantage de facilité à établir des liens avec leur vécu professionnel (94,1% contre 87,5%) et personnel (94,1% contre 85,4%) que les autres étudiants. Les difficultés rencontrées durant leur parcours de vie y est certainement pour quelque chose.

En définitive, l'âge n'a pas d'influence avérée sur les capacités à faire des liens avec l'expérience de vie. D'autres variables ont une relation plus significative, comme par exemple le niveau de formation antérieure, à l'avantage des bénéficiaires d'un CFC, les étudiants qui ont plus de 2 ans d'expérience en tant que MSP ou encore les étudiants en réorientation AI.

Organisation

La relation avec l'âge est significative : les étudiants plus âgés font preuve d'une meilleure organisation que leurs cadets. Ainsi, 59,1% des étudiants de plus de 36 ans terminent systématiquement leurs dossiers écrits au moins deux semaines avant une échéance contre 39,1% pour les 27-35 ans et seulement 19% pour les moins de 26 ans. Autre illustration, 90,9% des étudiants de plus de 36 ans s'imposent leurs propres échéances en fonction de la masse globale de travail contre 73,9% chez les 27-35 ans et 61,9% chez les moins de 26 ans. 72,7% des étudiants de plus de 36 ans affirment qu'il ne se passe pas une semaine complète sans qu'ils ne travaillent leur cours contre 47,8% chez les 27-35 ans et 28,6% chez les moins de 26 ans. Enfin, seuls 18,2% des étudiants de plus de 36 ans avouent ne pas réussir à se mettre au travail tant que l'échéance n'est pas proche contre 34,8% chez les 27-35 ans et 57,1% chez les moins de 26 ans.

Mme Grau abonde dans le même sens lorsqu'elle estime que « *le fait de savoir s'organiser, anticiper et différer le plaisir de l'instant n'est pas seulement une question de personnalité ; on a, avec plus d'expérience de vie, l'habitude de mener plusieurs choses à la fois. Un âge un peu plus avancé est donc, à ce niveau-là un avantage plutôt qu'un inconvénient* ». M. Fournier rejoint cet avis en déclarant : « *qu'il est évident que lorsqu'on avance en âge on a davantage d'expérience dans certains domaines dont celui de l'organisation* ». Toutes ces données ne me surprennent pas du tout, j'ai l'occasion de les vérifier à chaque fois que je discute avec les autres étudiants de l'avancement ou de la planification de leurs travaux ; la différence liée à l'âge, à ce niveau-là, me semble avérée.

La relation est également **très significative** avec la situation de vie. Chez les étudiants vivant avec un conjoint et/ou enfant(s), 47,6% terminent systématiquement leurs dossiers au moins deux semaines avant l'échéance (contre 21,7% des étudiants vivant seuls), 88,1% s'imposent leurs propres échéances (contre 52,2% des étudiants vivant seuls), 64,3% affirment ne pas laisser passer une semaine complète sans travailler leurs cours (contre 21,7% des étudiants vivant seuls) et seulement 28,6% avouent ne pas réussir à se mettre au travail tant que l'échéance n'est pas proche (contre 52,2% des étudiants vivant seuls). Je fais l'hypothèse que le fait d'avoir un conjoint ou une famille oblige une certaine organisation et planification du temps afin de pouvoir tout mener de front. Autre constatation : les étudiants au bénéfice d'une formation supérieure sont moins nombreux que les titulaires d'un CFC à demander un prolongement de délai pour leurs travaux (7,1% contre 28,8%).

En définitive, la relation avec l'âge est significative : plus on avance en âge, meilleures sont les capacités à s'organiser. La situation de vie influence également les capacités organisationnelles, de manière très significative, au profit des étudiants vivant avec conjoint et/ou enfant(s). Les étudiants titulaires d'une formation supérieure ont moins tendance à demander des prolongements de délai.

2.2.2. Conclusion axe « compétences sollicitées »

Pour certaines compétences sollicitées durant la formation, l'âge n'apparaît pas comme un facteur déterminant ; je pense à l'aisance rédactionnelle, la concentration ou encore les capacités d'analyse. Pour d'autres, si un lien existe, il n'est pas suffisamment évident pour qu'il ressorte d'un point de vue strictement statistique ; dans l'hypothèse où une relation existe, la mémorisation serait plutôt en faveur des plus jeunes alors que la capacité à faire des liens avec l'expérience de vie seraient plutôt en faveur des plus âgés.

Les seuls liens évidents que l'on puisse faire avec l'âge au niveau des compétences sollicitées sont les suivants : **les étudiants plus âgés sont avantagés par une meilleure capacité à s'organiser et ils sont plus à l'aise pour s'exprimer oralement. Les plus jeunes bénéficient, eux, d'une meilleure maîtrise de l'outil informatique en ce qui concerne la rapidité dactylographique.** Soulignons toutefois qu'aucun de ces liens n'intervient très significativement. Certes, ces données viennent corroborer mon hypothèse, cependant, j'imaginais que l'écart entre les âges serait bien plus marqué.

Outre cette révélation, ce qui me frappe dans l'analyse de ces résultats, c'est à quel point le niveau de formation antérieure est une variable déterminante pour ce premier axe de travail, bien plus que le facteur « âge ». Ainsi, les étudiants au bénéfice d'une formation supérieure sont avantagés pour la mémorisation, la concentration, les capacités rédactionnelles, les capacités d'analyse, la maîtrise de l'outil informatique ainsi que les capacités organisationnelles. Le seul item où ils sont désavantagés par rapport aux bénéficiaires d'un CFC ou équivalent, c'est dans la capacité à établir des liens avec l'expérience de vie. Il semble donc que l'orientation du cursus de formation soit clairement mieux adaptée aux étudiants qui bénéficient d'une formation supérieure. Cette réflexion sera développée dans la conclusion de ce travail.

D'autres variables interviennent dans ce premier axe, notamment les étudiants en réorientation AI qui rencontrent davantage de difficultés pour les aspects purement « scolaires » tout en ayant, a contrario, plus de facilité à faire des liens avec leur expérience de vie.

2.2.3. Axe « implication personnelle »

Je vais commencer par faire le point sur les données théoriques disponibles en relation avec cet axe de travail. Selon le modèle de Denney, on observe de grandes variations dans le niveau de performance, en fonction de la quantité d'exercices (aussi bien physique que cognitif) pratiqués par un individu. Si on y travaille, toute habileté peut être améliorée, même à un âge avancé. Par contre, le degré d'amélioration possible déclinera avec l'âge. En d'autres termes, lorsqu'on est jeune, on peut obtenir une performance relativement bonne, même si on est paresseux physiquement ou intellectuellement ; en vieillissant, au contraire, il faut lutter contre le déclin des habiletés. Le maintien d'un niveau élevé de fonctionnement requiert donc plus en plus d'efforts avec l'âge (Bee & Boyd, 2011, pp. 353-354)

De nombreuses études (Bourgeois, Nizet, 1997 ; Mezirow, 1991 ; Elias et Merriam, 1983 ; Cross, 1981) prouvent que l'adulte entreprend des études avec une forte motivation et une détermination pour apprendre, à la condition que le climat d'apprentissage respecte ce qu'il est comme individu et comme apprenant. (Quinet, 2011) De fait, les étudiants adultes réussissent mieux dans leurs études que leurs pairs plus jeunes (Burley, Turner et Vitulli, 1990). Selon les psychologues, cette différence

serait attribuable non seulement au bagage de connaissances et d'expériences que les adultes possèdent, mais aussi à leur motivation. (Bee & Boyd, 2011, p. 356)

Temps investi

A la lumière de ces données théoriques, le temps investi pour le travail des cours devrait être plus important chez les étudiants plus âgés, ce qui est le cas. Pourtant, d'un point de vue strictement statistique, la relation n'est pas définie comme significative. Quoiqu'il en soit, on peut penser qu'un certain lien existe lorsqu'on observe la physionomie du graphique et qu'on le compare à d'autres variables, toutes beaucoup moins parlantes, si ce n'est celle de la volée, développée ci-dessous. Dans ses propos, Mme Grau estime, elle aussi que : « *la motivation est plutôt liée à des facteurs de circonstance de vie mais qui seraient à l'avantage des personnes un peu plus âgées* ».

Durée hebdomadaire, Age

En-dehors du temps passé en classe, j'estime la moyenne d'heures hebdomadaires que je consacre au travail de mes cours à :

Age :

	Non réponse	2h ou moins	Entre 2h et 6h	Entre 6h et 10h	10h ou plus
26 ans ou moins	1	6	12	2	0
Entre 27 et 35 ans	0	6	14	3	0
36 ans ou plus	0	4	11	7	0

$p = 0,38$; $\chi^2 = 6,36$; ddl = 6 (NS)

La relation n'est pas significative.

26 ans ou moins	28,6%	57,1%	9,5%
Entre 27 et 35 ans	26,1%	60,9%	13,0%
36 ans ou plus	18,2%	50%	31,8%

Comme déjà relevé plus haut, la relation avec la volée est significative. On constate que les étudiants qui investissent beaucoup de temps à la formation sont plus nombreux en 2^{ème} année qu'en 1^{ère} et 3^{ème} année. Ainsi, 27,3% des étudiants de 2^{ème} année disent consacrer entre 6h et 10h par semaine en moyenne pour le travail des cours contre 18,2% en 1^{ère} année et 9,1% en 3^{ème} année. Ceci s'explique certainement par le programme de 2^{ème} année, particulièrement lourd ; en plus du travail de mémoire, il regroupe des travaux écrits ainsi que des examens oraux conséquents. Parallèlement, le nombre d'étudiants qui consacrent peu de temps au travail de leurs cours augmente au fur et à mesure de l'avancée dans la formation. Ainsi, alors que seuls 9,1% des étudiants de 1^{ère} année avouent ne consacrer que 2h ou moins au travail de leurs cours, ils sont 22,7% en 2^{ème} et 40,9% en 3^{ème}. Ceci peut éventuellement s'expliquer par l'effet de nouveauté au début de la formation ainsi qu'une certaine lassitude qui s'installe dès la 2^{ème} année et qui participe à un certain lâcher-prise, malgré la lourdeur du programme en 2^{ème} année.

En définitive, pour le temps investi, la relation avec l'âge n'est pas significative même si elle n'est pas totalement exclue. Par contre, le lien avec la volée de formation est beaucoup plus probant, avec un investissement qui va decrescendo au fur et à mesure de l'avancement de la formation et une 2^{ème} année plus exigeante au niveau de l'investissement en temps.

Exigences personnelles

Pour cet item, la relation avec l'âge est significative. Les seuls étudiants qui n'ont pas besoin de maîtriser la matière autant que possible lorsqu'ils se préparent à un examen se retrouvent dans les moins de 26 ans (14,3% d'entre eux) ; tous les autres, à savoir 100% des 27-35 ans et 100% des plus de 36 ans estiment en avoir besoin. De même, les plus jeunes étudiants de moins de 26 ans sont également les seuls à ne pas avoir le sentiment d'avoir fait le maximum lorsqu'ils rendent un travail écrit (14,3% d'entre eux contre 0% dans les autres tranches d'âge). De plus, l'enquête révèle que le degré de perfectionnisme augmente avec l'âge. Ainsi, 50% des plus de 36 ans estiment qu'après avoir passé un examen, ils ont systématiquement le sentiment d'en avoir trop fait par rapport aux

exigences de l'école contre 39,1% chez les 27-35 ans et 23,8% chez les moins de 26 ans. Je fais l'hypothèse qu'au fur et à mesure des expériences, les personnes plus âgées sont plus critiques vis-à-vis des exigences qui viennent de l'extérieur, elles ne leur accordent pas toujours un bon crédit ; elles fonctionnent davantage selon leurs propres exigences, souvent plus hautes pour être satisfaites, afin de parvenir aux buts qu'elles se sont fixés.

En définitive, la relation avec l'âge est significative, en défaveur des jeunes étudiants de moins de 26 ans qui ont un niveau d'auto-exigence plus bas. Il n'y a pas d'autres variables qui soient significatives.

Participation durant les cours

Le modèle andragogique soutient l'hypothèse que les adultes apprennent mieux lorsque l'apprentissage est participatif et qu'il repose sur des expériences vécues ; les adultes apportent un bagage d'expérience qu'ils désirent partager. (Quinet, 2011) De nombreux modules dispensés dans le cadre de la formation MSP encouragent, eux aussi, la participation des étudiants.

Pour cet item, la relation avec l'âge est **très significative**, en faveur des plus âgés. Ainsi, 95,5% des étudiants de plus de 36 ans déclarent participer volontiers durant les cours et avoir du plaisir à partager leurs expériences contre 91,3% des 27-35 ans et seulement 57,1% des moins de 26 ans. Autre illustration, les seuls étudiants qui ne posent pas de questions et ne demandent pas de précisions aux intervenants si un sujet les interpelle se retrouvent dans les moins de 26 ans (14,3% d'entre eux). Tous les autres, à savoir 100% des 27-35 ans et 100% des plus de 36 ans le font. 95,5% des étudiants de plus de 36 ans font un maximum pour ne pas rater les cours même quand ils ne sont pas très en forme contre seulement 69,6% chez les 27-35 ans et 90,5% chez les moins de 26 ans. Enfin, 68,2% des étudiants de plus de 36 ans ont pour principe de ne pas vaquer à d'autres occupations durant les cours contre 56,5% des 27-35 ans et seulement 38,1% des moins de 26 ans. Enfin, 90,9% des étudiants de plus de 36 ans déclarent rester attentifs même dans les modules sans évaluation formelle car ils veulent retirer le maximum de la formation contre 60,9% chez les 27-35 ans et 71,4% chez les moins de 26 ans.

J'avoue n'être aucunement surprise par ces résultats ; ils confortent le sentiment que j'ai depuis le début de ma formation : ce sont presque systématiquement les étudiants les plus âgés qui interagissent avec les chargés de cours, qui posent des questions, partagent leurs expériences, etc..

La relation est également significative avec la situation de vie. En effet, la participation durant les cours est meilleure chez les étudiants vivant avec un conjoint et/ou enfant(s) en comparaison de ceux qui vivent seuls. Ils posent plus facilement des questions (100% contre 87%), viennent plus facilement en cours même s'ils ne sont pas très en forme (92,9% contre 69,6%), adhèrent plus facilement au principe de ne pas vaquer à d'autres occupations durant les cours (61,9% contre 39,1%) et ils sont proportionnellement plus nombreux à rester attentifs même dans les modules sans évaluation formelle car ils veulent retirer le maximum de la formation (83,3 contre 60,9%). On peut penser que les personnes qui vivent avec conjoint ou famille sacrifient beaucoup pour la formation, que leur choix est mûrement réfléchi et qu'elles souhaitent en retirer le maximum.

Il existe aussi une relation avec le niveau de formation antérieure, à l'avantage des titulaires d'un CFC. Ainsi, 88,5% d'entre eux font le maximum pour ne pas rater les cours même quand ils ne sont pas très en forme contre 71,4% chez les bénéficiaires d'une formation supérieure. De même, alors que 61,5% des titulaires d'un CFC ont pour principe de ne pas vaquer à d'autres occupations durant

les cours, ils ne sont plus que 28,6% chez les bénéficiaires d'une formation supérieure. Autre constatation liée au genre, les hommes sont plus nombreux à participer volontiers durant les cours et à avoir du plaisir à partager leurs expériences (91,9% contre 69% chez les femmes). Les femmes, elles, sont plus nombreuses à prendre beaucoup de notes durant les cours (69% contre 45,9%). Enfin, 94% des étudiants en réorientation AI participent volontiers durant les cours et ont du plaisir à partager leurs expériences (contre 79,2% chez les autres étudiants). Les étudiants en réorientation AI sont aussi plus nombreux à faire un maximum pour ne pas rater les cours en proportion des autres étudiants (94,1% contre 83,3%).

En définitive, l'âge intervient de manière très significative dans la participation durant les cours, en faveur des étudiants plus âgés. D'autres variables jouent un rôle ; ainsi, les étudiants qui vivent avec conjoint et/ou enfant(s), ceux qui sont titulaires d'un CFC ou encore ceux qui sont en réorientation AI participent davantage. Pour ce qui est du genre, on constate une différence de positionnement, les hommes participent plus volontiers durant les cours mais les femmes prennent plus de notes.

Endurance

Comme le souligne M. Fournier, « *le cursus de formation MSP nécessite des sacrifices sur la durée, il demande une grande disponibilité, un investissement solide ainsi qu'une ouverture d'esprit certaine pour se remettre en question et acquérir de nouvelles capacités et compétences.* » C'est à cette notion d'effort sur la durée que j'ai voulu m'intéresser ; elle représente, à mon avis, un indicateur du niveau d'implication personnelle.

La relation avec l'âge n'est pas significative, ce qui corrobore la donnée théorique qui stipule que « *si elle est en bonne santé, une personne d'âge adulte moyen fonctionne tout aussi bien et possède autant d'énergie qu'une personne au début de l'âge adulte* ». (Bee & Boyd, 2011, p. 357)

L'endurance est davantage influencée par le niveau de formation antérieure. En effet, 15,4% des étudiants titulaires d'un CFC ont sérieusement envisagé, au moins à deux reprises, d'abandonner leur formation alors qu'aucun étudiant au bénéfice d'une formation supérieure ne l'a fait. On peut certainement en déduire qu'au-delà de la notion d'endurance à proprement parler, les étudiants au bénéfice d'une formation supérieure sont plus à l'aise dans le cadre d'une reprise d'études et que les efforts à fournir sont moindres pour eux. En effet, la question telle qu'elle est posée ne permet pas de déterminer si le fait d'envisager un arrêt de la formation est dû à un manque d'endurance dans le sens où on l'entend ou au contraire à un investissement trop important qui a mené à un stade d'épuisement. De mon côté, je penche plutôt pour la deuxième hypothèse.

Comme le stipule l'un des chargés de cours : « *la philosophie de l'école est de fixer de hautes exigences d'entrée en formation (50% d'échecs) pour éviter au maximum les échecs et abandons durant le cursus* ». Il poursuit en déclarant que « *la raison principale d'abandon de la formation est que l'étudiant a sous-estimé l'implication qu'elle exige* ». Quoiqu'il en soit, comme le souligne le responsable de filière, « *les abandons sont rares et se limitent à des cas très ponctuels* ».

En définitive, la relation avec l'âge n'est pas significative. La notion d'endurance est davantage influencée par le niveau de formation antérieure, à l'avantage des étudiants titulaires d'une formation supérieure.

2.2.4. Conclusion axe « implication personnelle »

L'âge n'apparaît pas comme un facteur déterminant en ce qui concerne l'endurance. Au niveau du temps investi, si un lien existe, il n'est pas suffisamment évident pour qu'il ressorte d'un point de vue strictement statistique ; mais dans l'hypothèse où une relation existe, l'investissement en temps serait plutôt en faveur des étudiants plus âgés. **Là où il existe un lien évident avec l'âge, c'est dans le niveau d'auto-exigence et, surtout, la participation durant les cours, tous deux en faveur des étudiants plus âgés.** A la lumière de ces résultats, il ne semble pas exagéré d'affirmer que les étudiants plus âgés font preuve d'une meilleure implication personnelle. Il est probable qu'ils soient favorisés par un vécu plus riche, une meilleure connaissance de soi et un choix mûrement réfléchi. C'est en tout cas dans ce sens qu'abonde mon hypothèse.

D'autres variables interviennent dans ce deuxième axe. On constate, par exemple, que globalement, les étudiants qui ont un vécu plus riche, comme ceux qui sont en réorientation AI ou qui vivent avec conjoint et/ou enfant(s), sont plus enclins à partager leurs expériences et à participer durant les cours. Les étudiants au bénéfice d'une formation supérieure sont, eux, moins nombreux à envisager un arrêt de la formation, mais il n'est pas impossible que ceci soit dû à un degré d'investissement moindre durant leur cursus qui leur permet d'éviter un état d'épuisement.

2.2.5. Axe « gestion émotionnelle »

Comme déjà mentionné dans l'introduction de ce travail, certains aspects de la personnalité sont très stables durant l'âge adulte. Malgré tout, un certain nombre de changements dans la personnalité seraient communs à tous les individus ; tous ces changements n'entrent pas forcément en conflit avec la continuité des principaux traits de la personnalité mais viennent se superposer à eux.

Selon ces découvertes, il se produirait au **début de l'âge adulte** un changement majeur se traduisant par une plus grande autonomie, des efforts soutenus pour atteindre ses objectifs, plus d'individualisme, une meilleure confiance en soi et une plus grande affirmation de soi. Le jeune adulte ne devient pas seulement indépendant de sa famille sur le plan matériel et physique, il devient psychologiquement autonome.

On observe une plus grande variabilité des traits de la personnalité à **l'âge adulte moyen**. Il existe cependant de véritables signes de changement qui tendent vers un « adoucissement » de la personnalité. Par exemple, la plupart des observateurs ont remarqué la diminution, de 40 à 65 ans, de la recherche du succès, de l'indépendance, de l'affirmation de soi et de l'individualisme. En fait, selon diverses études, les adultes d'âge moyen développent de plus en plus leur caractère prosocial (Van Lange et autres, 1997). [...] En outre, des études longitudinales montrent que de nombreux individus deviennent moins négatifs avec le temps (Helson et Klohnen, 1998). (Bee & Boyd, 2011, pp. 319, 337, 378, 379, 365)

Gestion du stress

Selon Aldwin et Levenson (2002), *« au fur et à mesure qu'ils passent du début au milieu de l'âge adulte, les gens ont tendance à composer plus efficacement avec le stress. Ils deviennent plus réalistes quant à leur capacité de changer des situations et plus habiles à anticiper des événements stressants et à se préparer à les gérer »*. Inversement, de son côté, Mme Grau estime que *« la gestion*

du stress est plutôt à l'avantage des plus jeunes », tout comme le chargé de cours interrogé qui juge que « les étudiants plus jeunes ont un meilleur lâcher-prise ». L'enquête de terrain, elle, ne révèle aucune relation significative entre l'âge et la gestion du stress. J'ai tendance à penser qu'au-delà des généralités, il y a de grandes différences interindividuelles dans la faculté de gérer le stress, liées au parcours, aux expériences passées et à la personnalité.

La relation avec le niveau de formation antérieure est, elle, **très significative**, clairement à l'avantage des étudiants titulaires d'une formation supérieure. Seuls 28,8% d'entre eux sont hantés par la peur d'échouer à l'approche d'une échéance contre 59,6% des détenteurs d'un CFC. 40,4% des titulaires d'un CFC avouent que leurs proches les trouvent plus irritables depuis le début de la formation contre seulement 7,1% des étudiants avec formation supérieure. Autre exemple, 67,3% des étudiants avec CFC associent clairement certaines manifestations physiques au stress causé par la formation contre seulement 28,6% des étudiants avec formation supérieure. Enfin, 63,5% des étudiants avec CFC se sentent régulièrement submergés ou découragés face à la masse de travail et les exigences de l'école contre 28,6% des étudiants avec formation supérieure. Plus habitués à ce type de cursus, les étudiants au bénéfice d'une formation supérieure sont certainement bien moins « malmenés » et mis en difficulté durant leur formation ; ainsi, j'émetts l'hypothèse qu'ils n'ont pas forcément une meilleure capacité à gérer le stress mais tout simplement que ce genre de situation n'en génère pas ou peu chez eux.

Autre lien révélé par l'enquête, les étudiants en réorientation AI sont proportionnellement plus nombreux à être hantés par la peur d'échouer à l'approche d'une échéance (76,5% contre 45,8% pour les autres étudiants).

En définitive, pour la gestion du stress, la relation avec l'âge n'est pas significative contrairement au niveau de formation antérieure qui est clairement à l'avantage des étudiants au bénéfice d'une formation supérieure. En outre, les étudiants en réorientation AI ressentent davantage la peur d'échouer à l'approche d'une échéance que les autres étudiants.

Sentiment de compétence

En situation d'apprentissage, les adultes jugent leur propre performance en fonction de ce qu'ils se croient capables ou non d'accomplir. C'est ce que Bandura appelle le sentiment d'efficacité personnelle (ou auto-efficacité) (Bandura, 1997). (Bee & Boyd, 2011, p. 28) Ce qui est à la base de la réticence de nombreux adultes face à une situation d'apprentissage vient d'un sentiment d'incapacité d'apprendre dans des domaines nouveaux (auto-stigmatisation). Ce sentiment (subjectif ?) oscille souvent entre une appréciation irréaliste de la complexité du contenu de formation (« je ne comprendrai jamais », « c'est trop compliqué pour moi », etc.) et l'impression que la démarche à laquelle ce nouveau savoir renvoie ne correspond pas à sa propre façon d'apprendre (« je ne serai pas capable d'apprendre » ce qui renvoie implicitement à un contexte d'apprentissage qui rappelle trop la classe et l'école...). (Santelmann, 2004)

A la lumière de ces données, on pourrait s'attendre à ce que le sentiment de compétence soit moins bon chez les étudiants plus âgés ; or, l'enquête ne révèle aucun lien significatif avec l'âge. Je fais l'hypothèse que le frein lié au déficit de sentiment d'auto-efficacité intervient bien plus tôt dans la démarche de formation et qu'il empêche purement et simplement les adultes d'âge moyen de s'inscrire à l'examen d'entrée. Les personnes qui ont répondu au questionnaire et qui sont

actuellement engagées dans la formation ont fait le travail sur elles pour dépasser ce frein, l'échantillon n'est donc pas représentatif du réel impact de l'âge sur le sentiment de compétence.

L'enquête révèle par contre une relation significative avec le genre. En effet, 62,1% des femmes ont souvent l'impression, avant de débiter un travail, de manquer d'énergie ou de compétences pour y arriver (contre 43,2% des hommes). Autre relation significative, à la même question, 70,6% des étudiants en réorientation AI répondent par l'affirmative contre 45,8% des autres étudiants. Ceci s'explique peut-être par des facteurs personnels, à savoir la diversité des parcours et expériences. En effet, « *le sentiment d'efficacité personnelle est influencé par les expériences passées relatives à la maîtrise des tâches ou à la capacité de surmonter des obstacles* ». (Bee & Boyd, 2011, p. 261)

En définitive, l'âge n'intervient pas dans le sentiment de compétence, contrairement au genre, à l'avantage des hommes. Les étudiants en réorientation AI sont également désavantagés sur ce point.

Ouverture d'esprit / réceptivité

Dans ses derniers écrits, Labouvie-Vief (1980, 1990) soutient qu'après le début de la vie adulte, nous ne cherchons plus à comprendre nos expériences au moyen d'un mode purement analytique ou logique, centré sur des faits et visant à obtenir des réponses précises. Nous faisons davantage appel à l'imaginaire et à la métaphore avec une ouverture plus grande à l'incertitude et aux paradoxes. Nos certitudes s'émoussent sur un grand nombre de sujets. Nous comprenons aussi que, dans de nombreuses situations et pour de nombreux problèmes quotidiens de notre vie adulte, il n'existe aucune certitude. (Bee & Boyd, 2011, p. 303)

Ces données théoriques sont corroborées par celles de l'enquête. Ainsi, 95,5% des étudiants de plus de 36 ans estiment que si la matière d'un cours ne leur semble pas utile pour leur poste de travail actuel, ils s'y intéressent tout de même ; ils le voient comme une opportunité d'apprendre quelque chose de nouveau (contre 78,3% chez les 27-35 ans et 76,2% chez les moins de 26 ans). Autre exemple, 95,5% des plus de 36 ans pensent qu'à la fin de la formation, leur façon de percevoir certaines situations professionnelles et personnelles aura radicalement changé (contre 82,6% chez les 27-35 ans et 76,2% chez les moins de 26 ans). Mme Grau abonde dans le même sens en déclarant que « *ce sont plutôt les jeunes qui sont moins flexibles et qui ont davantage tendance à ne vouloir se former qu'aux spécificités de leur atelier* ». De par mon expérience estudiantine et les nombreuses impressions partagées avec les autres étudiants, j'ai tendance à rejoindre tous ces avis.

La relation est significative avec la situation de vie, à l'avantage des étudiants vivant avec conjoint et/ou enfant(s). 76,2% d'entre eux déclarent que la majorité des modules proposés suscite en eux un vif intérêt (contre 47,8% des étudiants vivant seuls). Il existe également une relation avec la formation antérieure, au profit des étudiants avec CFC. 88,5% d'entre eux s'intéressent même aux cours qui ne leur semblent pas utiles à leur poste actuel, le voyant comme une opportunité d'apprendre quelque chose de nouveau (contre 64,3% avec formation supérieure) et 71,2% sont vivement intéressés par la majorité des modules (contre 42,9% avec formation supérieure). Autre lien, les hommes sont plus nombreux que les femmes, en proportion, à estimer qu'à la fin de la formation, leur façon de percevoir certaines situations aura radicalement changé (94,6% contre 72,4%) et à se déclarer vivement intéressés par la majorité des modules (75,7% contre 51,7%). Enfin, les étudiants en réorientation AI s'intéressent plus facilement que les autres à la matière d'un cours même si elle ne leur semble pas utile, le voyant comme une opportunité d'apprentissage (94,1% contre 81,3%).

En définitive, l'âge a une influence sur l'ouverture d'esprit, à l'avantage des étudiants plus âgés. D'autres variables interviennent ; les étudiants vivant avec conjoint et/ou enfant(s), ceux qui sont au bénéfice d'un CFC, ceux qui sont en réorientation AI ainsi que les hommes font preuve d'une plus grande ouverture d'esprit.

Tolérance à la frustration

L'enquête révèle un certain lien avec l'âge, les étudiants plus âgés ont une meilleure tolérance à la frustration. Ainsi, 59,1% des étudiants de plus de 36 ans consentent volontiers à sacrifier du temps habituellement consacré à la famille, amis et loisirs pour la formation (contre 39,1% chez les 27-35 ans et seulement 23,8% chez les moins de 26 ans). Autre exemple, 54,5% des étudiants de plus de 36 ans avouent que si certains cours leur donnent l'impression de perdre leur temps, ils arrivent facilement à s'en accommoder (contre 30,4% chez les 27-35 ans et 33,3% chez les moins de 26 ans).

Mais la tolérance à la frustration est influencée par de nombreuses variables. Un lien existe avec les étudiants en réorientation AI. Seuls 41,2% d'entre eux se sentent souvent infantilisés dans le cadre de leur formation (contre 68,8% chez les autres étudiants). Ce résultat vient illustrer les conclusions de chercheurs qui ont remarqué que les personnes qui avaient souvent connu des problèmes de santé faisaient preuve d'une plus grande tolérance lorsqu'elles faisaient face à des situations ou à des événements incertains ou ambigus. (Bee & Boyd, 2011, p. 368) Le genre a également une influence sur cet item. 51,4% des hommes consentent volontiers à sacrifier du temps pour leur formation (contre 27,6% des femmes) et ils s'accrochent plus facilement s'ils ont l'impression de perdre leur temps durant les cours (51,4% contre 24,1%). Par contre, ils sont moins nombreux à se plier aux demandes de l'école sans manifester de résistance même quand ils ne sont pas d'accord (56,8% contre 75,9% chez les femmes).

Le niveau de formation antérieure intervient également, en faveur des étudiants avec formation supérieure. 85,7% d'entre eux estiment qu'il leur est facile de retrouver un statut d'étudiant (contre 59,6% avec CFC) et ils se plient plus facilement aux demandes de l'école sans manifester de résistance même quand ils ne sont pas d'accord (85,7% contre 59,6%). J'imagine que, davantage habitués à la « soumission » qu'impose le statut d'étudiant, ils ont développé des stratégies pour répondre aux exigences sans trop intellectualiser et sans trop laisser d'énergie dans la contestation.

La situation de vie exerce, elle aussi, une influence, en faveur des étudiants avec conjoint et/ou enfant(s). 50% d'entre eux consentent volontiers à sacrifier du temps à leur formation (contre 21,7% des étudiants vivant seuls) et ils s'accrochent plus facilement s'ils ont l'impression de perdre leur temps durant les cours (82,6% contre 47,6% des étudiants vivant seuls).

Enfin, la tolérance à la frustration s'amenuise au fur et à mesure de l'avancement dans le cursus de formation et ce, de manière **très significative**. Les étudiants sont de moins en moins enclins à sacrifier du temps aux études (59,1% en 1^{ère} année, 36,4% en 2^{ème} année et 27,3% en 3^{ème}) et ils se sentent de plus en plus infantilisés (36,4% en 1^{ère}, 63,6% en 2^{ème} et 86,4% en 3^{ème}). Ceci peut certainement s'expliquer par un effet de lassitude et d'épuisement.

En définitive, l'âge joue un rôle dans la tolérance à la frustration, en faveur des étudiants plus âgés mais il existe de nombreuses autres variables qui influent sur cet item. Ainsi, la tolérance à la frustration est meilleure chez les étudiants en réorientation AI, chez ceux qui sont au bénéfice d'une formation supérieure ainsi que chez les étudiants vivant avec conjoint et/ou enfant(s). Les hommes

tolèrent également mieux la frustration, toutefois ils sont moins dociles et manifestent plus facilement leur désaccord. Autre fait marquant qui intervient de manière très significative dans cet item, la tolérance à la frustration s'amenuise au fur et à mesure du cursus de formation.

Equilibre de vie

L'enquête ne révèle aucun lien significatif entre l'âge et la capacité à maintenir un bon équilibre de vie. Cet item est davantage influencé par d'autres variables. Ainsi, les étudiants vivants seuls sont avantagés par rapport à ceux vivant avec conjoint et/ou enfant(s) ; 78,3% d'entre eux estiment que depuis le début de la formation, ils continuent à pouvoir s'investir pleinement dans leur vie professionnelle (contre 54,8%). La formation antérieure joue également un rôle ; 85,7% des étudiants au bénéfice d'une formation supérieure estiment avoir conservé un bon équilibre de vie malgré les exigences de la formation (contre 61,5% avec CFC). Ceci est dû, à mon avis, au fait que les étudiants avec formation supérieure rencontrent moins de difficultés dans leur cursus et qu'ils sont moins contraints à un travail régulier et soutenu.

En définitive, la capacité à maintenir un bon équilibre de vie n'est pas influencée par l'âge mais plutôt par la situation de vie, à l'avantage des étudiants vivant seuls ainsi que par le niveau de formation antérieure, en faveur des étudiants au bénéfice d'une formation supérieure.

Perception vis-à-vis de l'école

Pour compléter cet axe de travail, il me semble important de m'intéresser à la perception qu'ont les étudiants vis-à-vis de l'école, à savoir le cadre qu'elle impose, la pertinence des matières enseignées, les méthodes de validation ou encore la masse globale de travail. Il me semble que l'analyse de cet item revêt une certaine importance en rapport avec la gestion émotionnelle. Il s'avère que l'enquête ne met à jour aucune relation significative avec l'âge.

D'autres variables interviennent. Ainsi, les étudiants au bénéfice d'une formation supérieure sont plus critiques vis-à-vis du programme d'enseignement ; ils ne sont que 42,9% à estimer que dans l'ensemble, la matière enseignée est bien ciblée et qu'elle développe des savoirs utiles à l'exercice du métier de MSP (contre 75% avec CFC). Les étudiants en réorientation AI ont une meilleure perception de l'école. 88,2% d'entre eux estiment que les méthodes de validation des modules soumis à évaluation sont judicieuses (contre 54,2% chez les autres étudiants) et 88,2% trouvent que les travaux écrits réalisés à domicile leur permettent d'acquérir des compétences utiles dans leur pratique professionnelle (contre 58,3% chez les autres étudiants).

Le lien avec les années d'expérience en tant que MSP est, lui, **très significatif**. Seuls 6,3% des étudiants qui sont en poste depuis plus de deux ans considèrent que le cadre imposé par l'école n'est ni trop formel, ni trop rigide (contre 46% des étudiants avec <2 ans d'expérience). De même, ils ne sont que 12,5% à juger que la masse de travail à domicile n'est pas trop importante (contre 42% des étudiants avec <2 ans d'expérience). Enfin, ils ne sont que 56,3% à estimer que la matière enseignée est bien ciblée et qu'elle développe des savoirs utiles à l'exercice du métier de MSP (contre 72% des étudiants avec <2 ans d'expérience). J'ai tendance à penser que les étudiants qui sont en poste MSP depuis plus longtemps ont de nombreuses et lourdes responsabilités sur leur lieu de travail, les attentes qui reposent sur eux sont conséquentes. Ils supportent certainement mal de devoir à nouveau se soumettre à un cadre qu'ils considèrent rigide et de devoir consacrer autant de temps au travail de leur cours, en plus de l'activité professionnelle. De plus, ils ont certainement le sentiment

que les connaissances de type scolaire ne servent pas à grand-chose dans leur vie professionnelle et attendent de la formation d'y rencontrer davantage de situations en liaison directe avec leur travail. Une autre explication plausible est que, comme le soulignent Loarer & Delgoulet (2011), *« si l'expérience peut faciliter de nouveaux apprentissages par confrontation avec des situations, des tâches, des outils variés, elle peut aussi être source de difficultés et de blocage si les connaissances ou les automatismes acquis viennent perturber les nouvelles acquisitions »*.

En définitive, l'âge n'apparaît pas comme un facteur déterminant pour cet item. L'enquête révèle que les étudiants au bénéfice d'un CFC, ceux qui sont en réorientation AI et, de manière très significative, ceux qui ont moins d'années d'expérience en tant que MSP (<2 ans) ont une meilleure perception vis-à-vis de l'école.

2.2.6. Conclusion axe « gestion émotionnelle »

On constate que d'autres variables que celle de l'âge ont davantage d'influence et interviennent de manière très significative sur la gestion émotionnelle. Je vais en relater certaines, de manière non exhaustive. Ainsi, par exemple, l'enquête révèle que la tolérance à la frustration s'amenuise au fur et à mesure du cursus de formation.

Autre fait marquant, les étudiants au bénéfice d'une formation supérieure ont une meilleure gestion du stress, ils font preuve d'une meilleure tolérance à la frustration et parviennent plus facilement à maintenir un bon équilibre de vie ; inversement, les étudiants titulaires d'un CFC ont une meilleure ouverture d'esprit et une meilleure perception vis-à-vis de l'école. On constate donc une différence de positionnement entre ces deux groupes ; les étudiants titulaires d'une formation supérieure sont mieux armés pour faire face aux exigences de la formation mais sont moins ouverts et réceptifs vis-à-vis de cette dernière.

Même constatation, mais totalement à l'inverse, pour les étudiants en réorientation AI.

Pour ce qui est de l'âge, pour plusieurs sous-axes, il n'apparaît pas comme un facteur déterminant ; je pense à la gestion du stress, au sentiment de compétence, à la capacité à maintenir un bon équilibre de vie ou encore à la perception vis-à-vis de l'école. **Là où il existe un lien avec l'âge, qui reste modéré, c'est dans l'ouverture d'esprit et la tolérance à la frustration, tous deux en faveur des étudiants plus âgés.** A la lumière de ces résultats, on peut considérer que les étudiants plus âgés ont une meilleure gestion émotionnelle dans leur cursus de formation, dans une proportion qui reste, rappelons-le, modérée.

2.2.7. Axe « conditions-cadres »

Environnement familial et social

L'enquête ne permet pas, d'un point de vue strictement statistique, d'affirmer qu'il existe un lien avec l'âge. Pourtant, l'existence d'une certaine relation ne peut être exclue, au vu de la physionomie du graphique. Ainsi, seuls 27,3% des étudiants de plus de 36 ans considèrent que leur vie personnelle, familiale et sociale n'est pas trop prenante et leur permet de dégager facilement du temps pour le travail de leurs cours (contre 43,5% des 27-35 ans et 42,9% des moins de 26 ans). J'avoue que ce résultat me surprend, je m'attendais à ce qu'il penche nettement à l'avantage des étudiants plus jeunes.

Quoiqu'il en soit, le lien est plus évident avec les années d'expérience en tant que MSP. En effet, les étudiants qui sont en poste depuis plus de deux ans ont une vie sociale plus remplie qui leur permet plus difficilement de dégager du temps pour le travail de leurs cours ; ainsi, seuls 18,8% d'entre eux estiment avoir de la disponibilité pour les cours contre 44% chez les étudiants avec moins de deux ans d'expérience. Il se peut que les « jeunes MSP » (moins de deux ans d'activité) aient temporairement mis de côté certaines de leurs activités extraprofessionnelles afin d'appréhender au mieux leur nouvelle fonction.

En définitive, il n'existe aucun lien avéré avec l'âge en ce qui concerne l'environnement familial et social, sans pour autant que l'on puisse exclure totalement cette éventualité. Si elle existe, elle est en défaveur des étudiants de plus de 36 ans. La relation est plus évidente avec les années d'expérience en tant que MSP, au profit des étudiants qui sont en poste depuis moins de deux ans.

Environnement professionnel

Pour cet item, il existe une corrélation avec l'âge, en défaveur des étudiants de moins de 26 ans. Alors que 27,3% des plus de 36 ans et 26,1% des 27-35 ans ont la chance de bénéficier de temps octroyé par l'employeur pour qu'ils puissent travailler leurs cours, aucun étudiant de moins de 26 ans ne peut en dire autant. Pour cet item, aucune corrélation avec d'autres variables ne ressort.

Aspects pratiques

Il n'existe aucun lien significatif avec l'âge pour cet item. Par contre, on se rend compte que le genre a une influence, en faveur des hommes. 56,8% d'entre eux affirment que, grâce à l'aide de leurs proches et/ou de personnes externes, ils sont libérés de la plupart des tâches de la vie quotidienne (contre 34,5% des femmes).

Ceci confirme les données statistiques qui stipulent que : « *au sein d'un couple, la femme assume plus de tâches ménagères que l'homme, même lorsque les partenaires travaillent tous les deux à temps plein et ce, même si les hommes d'aujourd'hui participent davantage aux travaux ménagers* ». (Statistique Canada, 2006). (Bee & Boyd, 2011, p. 333)

Aspects économiques

La relation avec l'âge est ici **très significative**, en défaveur des étudiants de moins de 26 ans. En effet, 81% d'entre eux ont dû accepter une diminution de salaire pour accéder à la formation (contre 60,9% chez les 27-35 ans et seulement 31,8% chez les plus de 36 ans). Il est probable que les MSP plus âgés qui, très souvent, doivent assumer de lourdes charges familiales, renoncent, après avoir fait leur budget, à se lancer dans cette formation si les sacrifices financiers sont trop importants. Les plus jeunes, eux, peuvent certainement davantage se le permettre ; ils ont, de manière globale, moins de charges financières et j'imagine que certains d'entre eux peuvent bénéficier du soutien de leurs parents sous plusieurs formes (nourris, logés, aidés financièrement, etc.). D'ailleurs, l'enquête démontre que le lien avec la situation de vie est également significatif, en défaveur des étudiants vivant seuls ; et, lorsque l'on sait que la grande majorité des étudiants qui vivent seuls ou chez leurs parents se retrouve dans la tranche d'âge des moins de 26 ans (66,7% contre 34,8% chez les 27-35 ans et seulement 4,5% chez les plus de 36 ans), on constate que tout se regroupe.

D'autres variables sont concernées. Les étudiants en réorientation AI sont avantagés sur ce point. Seuls 35,3% d'entre eux ont dû accepter une diminution de salaire pour accéder à la formation

(contre 66,7% chez les autres étudiants). Ceci s'explique aisément par la participation financière de l'AI qui vient généralement combler un éventuel écart financier entre le revenu de l'ancienne activité exercée et la nouvelle situation de l'étudiant en formation. Le statut professionnel joue également un rôle ; aucun étudiant en stage ne bénéficie d'une participation financière de la part de l'employeur (contre 33,3% des étudiants en emploi).

Les années d'expérience comme MSP influencent également cet item de manière **très significative** ; 62,5% des étudiants en poste comme MSP depuis plus de deux ans bénéficient d'une participation financière de la part de l'employeur contre seulement 18% de ceux qui sont en poste depuis moins de deux ans. J'ai tendance à penser que les employeurs sont davantage enclins à participer financièrement lorsqu'ils ont pu s'assurer, à travers plusieurs années de pratique, qu'ils souhaitent poursuivre la collaboration professionnelle avec leur employé mais aussi pour les récompenser de leurs efforts et les encourager dans leur démarche.

En définitive, pour cet item, il existe un lien très significatif avec l'âge, en défaveur des étudiants de moins de 26 ans. D'autres variables ont un impact sur les aspects économiques, les étudiants qui vivent avec conjoint et/ou enfant(s), ceux qui sont en réorientation AI, ceux qui sont en emploi et, de manière très significative, ceux qui sont en poste depuis plus de deux ans sont favorisés.

2.2.8. Conclusion axe « conditions-cadres »

En ce qui concerne les aspects pratiques, l'âge n'apparaît pas comme un facteur déterminant. Au niveau de l'environnement familial et social, si un lien existe, il n'est pas suffisamment évident pour qu'il ressorte d'un point de vue strictement statistique, il n'est toutefois pas totalement exclu ; dans l'hypothèse où une relation existe, elle serait plutôt en défaveur des étudiants plus âgés, de plus de 36 ans. **Là où l'enquête met à jour un lien évident avec l'âge, c'est avec l'environnement professionnel et, surtout, les aspects économiques, tous deux en défaveur des étudiants de moins de 26 ans.** Mais ces résultats révèlent certainement une toute autre vérité, à savoir que si les conditions-cadres, notamment sur le plan financier, ne sont pas suffisamment favorables, les étudiants plus âgés sont contraints au renoncement pur et simple de leur projet de formation. Face à cette inconnue, difficile d'affirmer, sans nuances, qu'un groupe d'âge soit favorisé par rapport à un autre au niveau des conditions-cadres.

D'autres variables ont un impact sur ce quatrième axe. Relevons notamment que le nombre d'années d'expérience comme MSP exerce une influence très significative sur le plan économique, en faveur des étudiants qui sont en poste depuis plus de deux ans. A ce propos, les étudiants en réorientation AI ainsi que ceux qui sont en emploi sont également avantagés. Autre fait, les hommes sont favorisés en ce qui concerne les aspects pratiques.

3. CONCLUSION

3.1. Résumé et synthèse de la recherche

J'avais pour hypothèse de départ que l'âge des étudiants avait un effet non négligeable sur la manière d'aborder le cursus de formation MSP. Afin de confronter ce sentiment à la réalité du terrain, j'ai tout d'abord, par le biais de lectures et réflexions personnelles, repéré les axes principaux que je souhaitais traiter. Après la construction des outils de recherche, j'ai pu entrer réellement dans le « vif du sujet ». A l'analyse, j'ai tout d'abord focalisé mon attention sur la donnée d'âge mais je me suis vite aperçue que son impact n'était pas forcément aussi évident que je le pensais au départ. Par contre, d'autres variables se distinguaient très significativement, à tel point que les laisser totalement de côté aurait été, à mon avis, une erreur. Mon travail est donc, certes, resté focalisé sur l'âge dans le sens où cette donnée a été prioritairement et systématiquement analysée - j'y ai cherché des liens possibles même lorsque le logiciel ne décelait pas de relation significative – mais la recherche a finalement été passablement élargie à d'autres aspects.

Ainsi, dans les grandes lignes, l'enquête révèle qu'à de très nombreux niveaux, l'âge **n'exerce aucune influence** dans le cursus de formation MSP. Aucun groupe d'âge ne semble avantagé par rapport à un autre au niveau de l'aisance rédactionnelle, de la concentration, des capacités d'analyse, de l'endurance, de la gestion du stress, du sentiment de compétence, de la capacité à maintenir un bon équilibre de vie, de la perception vis-à-vis de l'école ou encore des aspects pratiques.

Pour le reste, au niveau des COMPÉTENCES SOLlicitÉES, **les avantages et inconvénients entre plus jeunes et moins jeunes sont partagés**. Si les étudiants de plus de 36 ans ont de meilleures capacités organisationnelles, une plus grande aisance orale et, probablement, une plus grande facilité à établir des liens avec leur vécu, ils sont lésés par rapport aux jeunes étudiants de moins de 26 ans au niveau de la maîtrise de l'outil informatique, plus précisément de la rapidité de frappe au clavier et, probablement, au niveau de la mémorisation. Notons qu'**aucun de ces résultats n'apparaît de manière très significative** pour cet axe.

Au niveau des CONDITIONS-CADRES, **les avantages et inconvénients entre plus jeunes et moins jeunes sont également partagés**. Certes, l'enquête révèle que les jeunes étudiants sont très significativement lésés en ce qui concerne les aspects économiques mais il me semble important de nuancer ce résultat ; il cache probablement une autre vérité, à savoir que les étudiants plus âgés, de par leur situation de vie, ne sont tout simplement pas en mesure d'accepter de telles conditions durant trois ans ; si l'on suit cette hypothèse, ce résultat parlerait plutôt en faveur des plus jeunes pour qui l'accès à la formation reste possible, malgré un sacrifice financier. Sinon, les étudiants plus âgés sont avantagés au niveau de l'environnement professionnel alors que les jeunes étudiants bénéficient, probablement, d'un environnement familial et social plus favorable.

Au niveau de la GESTION ÉMOTIONNELLE, **les étudiants plus âgés sont favorisés**. Même si cela reste dans une **proportion qui n'est pas très significative**, ils font preuve d'une plus grande ouverture d'esprit et d'une meilleure tolérance à la frustration.

Au niveau de L'IMPLICATION PERSONNELLE, la balance penche **clairement en faveur des étudiants plus âgés**. Ils font preuve, de manière très significative, d'une meilleure participation durant les

cours. De plus, leur niveau d'auto-exigence est plus élevé et ils investissent probablement plus de temps à leur formation.

Aussi, pour répondre à la question de départ : « l'âge est-il un facteur favorable ou non dans le cursus de formation MSP ? », si l'on fait le compte, **on peut sans autre affirmer qu'un âge plus avancé ne constitue en tout cas pas un facteur défavorable dans le cursus de formation MSP**. On constate que les effets du vieillissement cognitif ne sont, d'une part, pas si flagrants et, d'autre part, qu'ils sont largement compensés par une meilleure organisation, un plus grand investissement et une meilleure gestion émotionnelle de la part des étudiants plus âgés. Mais de là à affirmer que les étudiants de plus de 36 ans sont mieux à même d'assumer le parcours de formation MSP est un pas que je ne saurai franchir. En effet, pour la plupart des résultats de cette enquête, le lien avec l'âge n'est pas très significatif, ce qui attribue à cette donnée une importance toute relative, en tout cas bien moindre que celle que j'imaginais au départ. C'est la première grande révélation pour moi ; je m'attendais à des résultats parfois en faveur des étudiants plus âgés, parfois en faveur des étudiants plus jeunes, mais bien plus tranchés. Finalement, en creusant la donnée d'âge, c'est une toute autre variable qui a été mise à jour. J'en parlerai plus en détail dans le chapitre 3.3.3 Etude à venir.

3.2. Limites du travail

Pour étayer ma recherche, j'aurais souhaité obtenir de la part de l'école des données historiques en lien avec la formation MSP, en matière d'échecs et abandons, afin de confronter ces données avec celle de l'âge. Or, selon les informations que j'ai pu obtenir du responsable de filière, l'école ne dispose que de très peu d'éléments statistiques ; j'ai donc dû renoncer à cette idée.

Sur le plan méthodologique, pour que le questionnaire puisse être rempli en une quinzaine de minutes tout en ayant traité l'ensemble des sous-axes, il a fallu limiter le nombre d'indicateurs. Or, certaines questions supplémentaires auraient certainement permis d'ajouter quelques nuances aux résultats. Par exemple, pour la notion d'endurance, si un étudiant a coché « tout-à-fait d'accord » à l'affirmation suivante : « Il m'est arrivé au moins à deux reprises d'envisager sérieusement d'abandonner la formation », cela ne me dit pas quelles en sont les raisons sous-jacentes.

Il faut également souligner que les résultats de mon enquête sont basés sur des réponses récoltées à un moment précis du cursus de formation. Les différentes échéances sommatives peuvent ainsi influencer l'état émotionnel des sondés et par là même, leurs réponses. En outre, la taille de l'échantillon, elle-même, est trop faible pour garantir des conclusions certaines et indéniables.

Aucunement expérimentée dans ce type de travail, j'ai choisi de traiter quatre axes de recherche, je me rends compte à présent que cet objectif était peut-être un peu ambitieux. Le volume de données à traiter ne m'a pas permis d'interpréter tous les résultats significatifs ; j'ai parfois dû simplement les énumérer. Peut-être aurait-il mieux valu limiter mon travail à deux axes pour pouvoir illustrer l'ensemble des éléments significatifs par des graphiques ou des interprétations personnelles.

J'ai rencontré également des contraintes liées au temps. En effet, vu le thème de mon travail, l'échantillon et les méthodes de recherche retenus, j'ai dû obtenir toutes les données de terrain avant les vacances estivales. Ainsi, il a fallu que je sois prête avec mon outil de recherche, dès la fin mai, pour les interventions en classe auprès des trois promotions. J'ai rencontré la même contrainte de temps, pour les mêmes raisons, avec les chargés de cours et le responsable de filière.

3.3. Perspectives et pistes d'action

3.3.1. Personnel

Malgré une motivation irréprochable, il est très probable qu'un certain nombre d'étudiants plus âgés n'osent purement et simplement pas se lancer dans le processus de formation MSP, de peur de ne pas y arriver. On sait, par exemple, que « *l'expérience subjective de l'oubli augmente avec l'âge. Plus nous vieillissons, plus nous sommes convaincus que notre mémoire fait défaut* » (Commissaris, Ponds et Jolles, 1998). L'apport de mon travail peut désormais se révéler une source intéressante pour répondre aux appréhensions de toutes les personnes qui se questionnent à propos de leur âge.

Cette enquête révèle que l'influence de l'âge n'est pas aussi significative que ce que l'on pourrait imaginer a priori. Les difficultés liées au vieillissement cognitif restent modestes et peuvent être compensées par une excellente organisation, un haut degré d'implication personnelle et une bonne gestion émotionnelle. Les étudiants plus âgés peuvent donc se rassurer sur leurs capacités d'apprentissage, passé un certain âge. Par contre, pour y arriver, les sacrifices qu'ils devront consentir seront certainement plus importants que ceux de leurs cadets. Ils devront investir davantage de temps, se prendre plus à l'avance pour leurs révisions, faire preuve d'une plus grande régularité dans le travail des cours et organiser leur emploi du temps de manière optimale. C'est bien sur ces points-là que ces futurs étudiants doivent se questionner ; ils doivent s'interroger sur leur réel degré de motivation puisqu'elle constituera le moteur principal tout au long de leur cursus.

Ainsi, avant de se lancer dans la formation, une idée serait peut-être d'aller rencontrer un/une conseiller/ère en orientation. Ces professionnels sont en mesure de proposer des tests ciblés, comme par exemple des questionnaires de motivation pour les situations d'apprentissage (Q.M.F.). Ce type de test, reconnu scientifiquement, n'est pas à disposition du grand public mais peut se révéler une aide précieuse pour vérifier son degré de motivation et se rassurer à ce niveau-là.

3.3.2. Professionnel

Je me permets d'apporter quelques suggestions à la direction de l'école. Après avoir suivi la **séance d'information obligatoire d'entrée en formation**, le futur étudiant ressort avec une idée floue de l'investissement qu'exige le cursus ; il sait juste qu'il va se lancer dans une formation de niveau supérieur, mais sans illustration concrète de ce que cela représente. Il serait certainement utile d'informer plus clairement les futurs étudiants sur les attentes de l'école, les moyens de validation pour chaque module, le nombre de dossiers à rendre par année, le nombre d'heures estimées pour chacun d'entre eux, la durée estimée pour les révisions de chaque examen oral, le nombre d'heures de supervision individuelle et/ou collective, le nombre d'heures de rencontres avec le référent thématique pour le mémoire, etc. En gros, l'étudiant devrait pouvoir avoir une idée plus concrète du temps qu'il va devoir consacrer à sa formation en-dehors des heures de cours.

Ensuite, en s'appuyant sur cette enquête, les étudiants plus âgés devraient pouvoir être rassurés sur leurs capacités à apprendre de nouvelles matières et à réussir leur cursus aussi bien que les jeunes étudiants, moyennant, bien sûr et comme cité plus haut, une implication personnelle irréprochable. Ceci pourrait être fait dans le cadre de la séance d'information obligatoire mais aussi de manière individuelle dans le processus d'admission, **lors de l'entretien sélectif**.

Enfin, à la lumière de ce travail, je suggère que la direction de l'école **abandonne purement et simplement l'idée de réintroduire une limite d'âge supérieure**, l'âge n'apparaissant pas comme un facteur déterminant dans la réussite du cursus de formation MSP tel qu'il est conçu à ce jour. Par contre, si les interrogations de l'école reposent plutôt sur des aspects économiques – durée restante de la vie active de l'étudiant - il n'est pas de mon ressort de me prononcer sur cette question.

3.3.3. Etude à venir

Malgré mes a priori, les résultats de l'enquête ont suffi à me convaincre que l'âge n'intervient que faiblement dans le cursus de formation MSP ; je pense qu'il serait inutile de creuser davantage dans ce sens. Par contre, l'enquête a mis à jour des résultats inattendus et révélateurs à un tout autre niveau, suscitant ainsi de nouvelles interrogations. S'il existe un profil d'étudiant très clairement avantagé par rapport aux autres, c'est bien celui des titulaires d'une formation supérieure. Ils sont bien mieux préparés à ce type de cursus qui, visiblement, dans le choix des méthodes et étapes formelles de validation, reste orienté vers un enseignement de type scolaire. Ce choix d'orientation favorise clairement les étudiants habitués aux « bancs d'école » ; ainsi, les étudiants au bénéfice d'une formation supérieure sont, par exemple, très significativement avantagés pour la mémorisation, les capacités rédactionnelles et la gestion du stress. Ils ont, de surcroît, de meilleures capacités de concentration, de meilleures capacités d'analyse, une meilleure maîtrise de l'outil informatique, de meilleures capacités organisationnelles, une meilleure endurance, davantage de tolérance à la frustration ainsi que plus de facilité à maintenir un bon équilibre de vie.

Ce qui m'interpelle, c'est qu'à contrario, ces mêmes étudiants ont plus de difficultés à établir des liens avec leur expérience de vie, ils font preuve d'une moins bonne participation durant les cours, d'une moins bonne ouverture d'esprit et d'une moins bonne perception vis-à-vis de l'école. En gros, ils s'en sortent bien mieux durant leur cursus tout en investissant moins de leur personne. Ceci rejoint les interrogations de Mme Grau qui déclare qu'à son avis, « *la grande question c'est la motivation à entreprendre ce métier. Mais avec le système HES actuel, on arrive facilement au bout d'une telle formation sans avoir le bon profil social* » ou encore, à propos de la capacité à faire des liens entre les théories et la pratique, que « *l'école ne met pas l'accent sur ce critère d'évaluation* ».

A voir les données récoltées dans le cadre de mon enquête, la direction de l'école accepte, de manière significative, tendanciellement plus d'étudiants au bénéfice d'une formation supérieure (40,9% en 1^{ère} contre 9,1% en 2^{ème} et 13,6% en 3^{ème}). Il me semble qu'il serait utile d'approfondir le sujet pour savoir si le profil privilégié et mis en avant par le système actuel de sélection de l'école correspond bien au profil professionnel idéal, sur le terrain. Les étudiants qui s'en sortent le mieux durant leur cursus sont-ils les mêmes qui sont les mieux armés professionnellement, qui sont particulièrement appréciés de leur employeur et de leurs référés (personnes accompagnées) ?

3.4. Remarques finales

3.4.1. Opinion sur les résultats obtenus

Dans ce chapitre, je vais vérifier si les objectifs que je m'étais fixés dans la partie introductive ont été atteints ou non. Au niveau théorique, il me semble que la plupart des objectifs ont été atteints. J'ai ainsi étudié le modèle andragogique retenu par l'école, mes recherches m'ont permis d'identifier les

modifications qui interviennent dans le processus de vieillissement et qui sont susceptibles d'avoir un impact sur les capacités d'apprentissage. En outre, j'ai identifié les spécificités propres à chaque groupe d'âge. Le point que j'ai volontairement laissé un peu plus de côté est le suivant : « examiner les aspects culturels et politiques : faire le point sur l'évolution de la société en matière de formation à l'âge adulte ». J'ai jugé que, finalement, cet élément n'était pas si central dans le cadre de mon travail ; il aurait, à mon avis, empiété sur d'autres aspects plus éclairants pour mon sujet.

Pour ce qui est des objectifs pratiques, là aussi, je pense les avoir atteints. En identifiant les axes et sous-axes de la recherche, j'ai repéré les aspects centraux (qualités, ressources, compétences) qui permettent de répondre aux exigences de la formation. Comme prévu, deux chargés de cours ainsi que le responsable de filière ont été interviewés sur le sujet. L'enquête a été menée auprès des trois volées en formation pour connaître le ressenti des étudiants durant le cursus. Enfin, toutes les données récoltées ont été analysées sous l'angle de l'âge. Le seul objectif pratique qui n'a pas été réalisé est le suivant : « retracer historiquement les cas d'abandon ou d'échec de la formation – les analyser sous l'angle de l'âge » pour les raisons déjà évoquées dans le chapitre 3.2 Limites du travail.

3.4.2. Bilan personnel

Jusque-là, je n'ai jamais eu à réaliser un travail aussi approfondi sur un sujet donné. De par la démarche imposée, bien structurée et cadrée dans sa forme et son fond, cette recherche m'a permis d'expérimenter une nouvelle façon d'aborder une question, en évitant de transposer ma propre perception comme une vérité qui s'étend aux autres. C'est à ce niveau-là que j'en retire le principal bénéfice. Je m'imaginais obtenir des résultats beaucoup plus tranchés ; au final, je constate que les a priori que j'avais au niveau de l'âge ne se vérifient pas tous, du moins pas dans la proportion escomptée.

Le moment est venu de me prononcer de manière plus personnelle sur les résultats de ce travail. Certes, la contribution de l'école est essentielle et indéniable dans le parcours du MSP, notamment pour combler certaines lacunes spécifiques en lien avec la prise en charge de personnes en difficulté. Mais, à mon avis, il ne faut pas perdre de vue que le MSP est avant tout un praticien, un travailleur accompli dans son premier métier, qui décide d'ajouter une dimension sociale à sa vie professionnelle. Les compétences qu'il a développées par le passé, son expérience et sa personnalité constituent ses principaux « outils de travail » dans son nouveau métier. Dans ce sens, je pense qu'il serait dommageable que l'école se positionne en privilégiant la jeunesse à l'expérience. De même, je pense qu'elle aurait tort de faire l'économie d'une réflexion de fond sur le profil d'étudiants qu'elle souhaite former dans ses murs.

Ce que je constate c'est qu'à ce jour, les critères sélectifs d'entrée en formation ainsi que les méthodes de validation des modules font appel à des compétences qui, à mon sens, s'apparentent davantage à des travaux d'analyse journalistique qu'à des transferts en pratique. Le risque existe de décourager de potentiels candidats de valeur, « praticiens » du sérail, qui ont suivi un parcours plus éloigné de la voie académique.

Pour terminer, je n'oublie pas à qui ce travail se destine en priorité ; je vais ainsi conclure par une citation de Johann Wolfgang von Goethe, porteuse d'espoir et d'encouragements : « *Quoique tu rêves d'entreprendre, commence-le. L'audace a du génie, du pouvoir, de la magie...* »

4. RESSOURCES BIBLIOGRAPHIQUES ET SITOGRAPHIQUES

- Bee, H., & Boyd, D. (2011). *Les âges de la vie*. ERPI.
- ECOLE SUPERIEURE - Domaine Social Valais. (s.d.). *Brochure ASP*. Consulté le juin 18, 2016, sur es-social.ch: http://www.es-social.ch/Portals/1/DocumentASP/ES_ASP_FR_light.pdf
- Fournier, D. (2015). Professionnalisation du MSP et évolution de la formation. *Conférence dans le cadre du 40ème anniversaire de la filière ASP*, (p. 3). Sion.
- HES-SO Filières Ecole supérieure du social. (2010, octobre 1). Profil professionnel et formation MSP (Admissions). Sion.
- Loarer, E., & Delgoulet, C. (2011, janvier). *Vieillissement, apprentissage et formation*. Consulté le février 27, 2016, sur ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/257342686_Vieillissement_apprentissage_et_formation
- Office fédéral de la statistique OFS. (2013, juin 24). *Statistique suisse - Publications*. Consulté le février 13, 2016, sur Confédération suisse: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/news/publikationen.html?publicationID=5231>
- Quinet, L. (2011). *La formation des adultes*. Consulté le février 14, 2016, sur baiwir.be: baiwir.be/BAIWIR.../Fiche%2020%20formation%20des%20adultes.doc
- Santelmann, P. (2004, avril). Formation continue et âge. (F. N. Gérontologie, Éd.) *Gérontologie et société*(111), pp. 143-156. doi:10.3917/gs.111.0143
- Ska, B., & Joannette, Y. (2006). Vieillissement normal et cognition. *médecine sciences*, 22(3), pp. 284-287. Consulté le février 27, 2016, sur erudit.org: <http://www.erudit.org/revue/ms/2006/v22/n3/012783ar.html?vue=resume>

ANNEXE A

Description de l'échantillon
(trois volées MSP)

DESCRIPTION DE L'ECHANTILLON – Trois volées MSP actuellement en formation

	Nombre d'étudiants			Total
	26 ans ou moins	Entre 27 et 35 ans	36 ans ou plus	
Promotion 2015 1 ^{ère} année de formation	5	9	8	22
Promotion 2014 2 ^{ème} année de formation	9	5	8	22
Promotion 2013 3 ^{ème} année de formation	7	9	6	22
Total	21	23	22	66

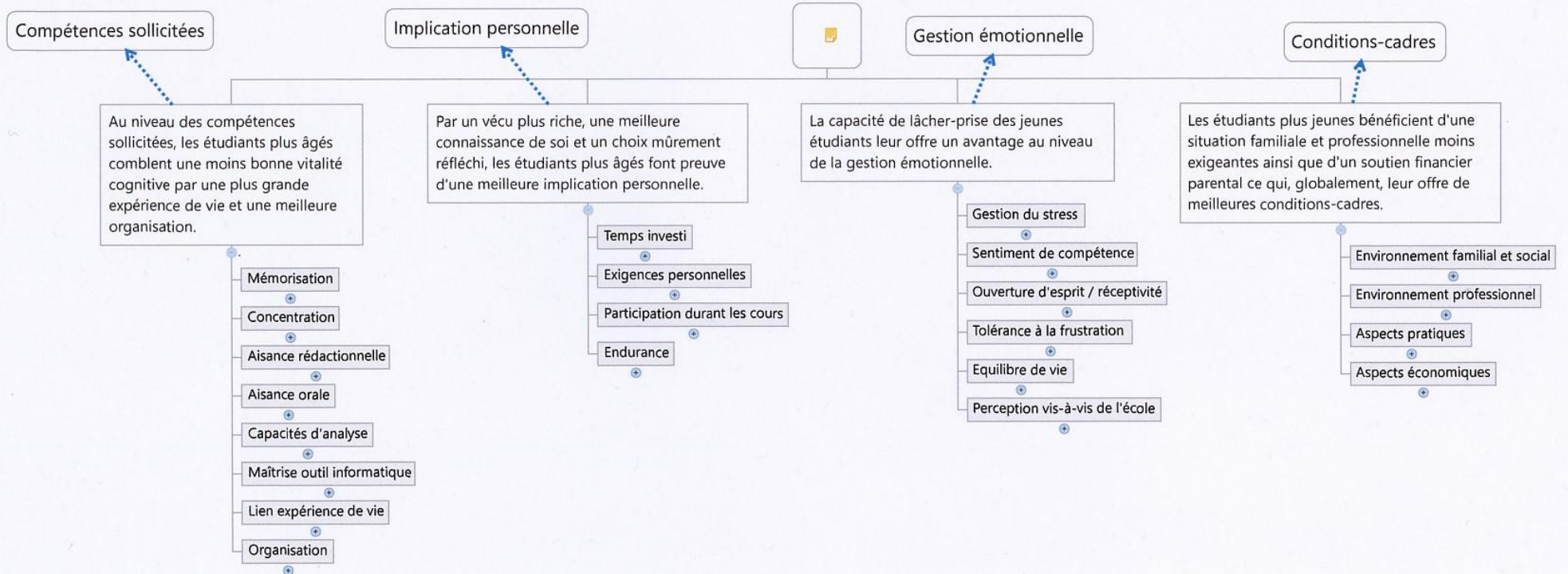
[Retour au texte](#)

ANNEXE B

Axes, indicateurs et hypothèses de départ

L'âge est-il un facteur favorable ou non dans le cursus de formation MSP ?

Même si les jeunes sont avantagés par de meilleures conditions-cadres, une meilleure gestion émotionnelle et de meilleures capacités cognitives, un âge plus avancé constitue plutôt un facteur favorable vis-à-vis des spécificités du cursus de formation MSP.



ANNEXE C

Questionnaire vierge

QUESTIONNAIRE A L'INTENTION DES ÉTUDIANTS MSP

Merci de bien vouloir prendre quelques minutes pour répondre à ce questionnaire.

Cette recherche vise à collecter les avis et perceptions de différents groupes d'âge d'étudiants MSP quant à leur cursus de formation afin de les comparer.

Sur un plan purement pratique, veuillez ne cocher qu'une seule case par question en fonction de votre degré d'accord vis-à-vis des affirmations proposées.

Les données récoltées demeureront anonymes et ne seront utilisées que dans le cadre de cette recherche. Afin de donner un maximum de crédit aux résultats qui en découleront, merci de répondre au plus proche de votre conviction.

Affirmations		Tout à fait d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Pas du tout d'accord
1	Au moment de préparer un examen théorique, je constate avoir retenu une grande partie de la matière simplement en ayant bien suivi le cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Je peux me permettre de commencer à étudier la matière d'un examen une semaine avant l'échéance tout en évitant une remédiation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Pour me préparer à un examen théorique, il me faut au moins un mois de révisions à fréquence régulière.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Plusieurs mois après avoir passé un examen théorique, je me souviens encore du contenu de la matière.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Pour autant qu'un cours m'intéresse, je suis peu sensible aux distractions extérieures (chuchotements, déplacement de personnes, sms, e-mails, écrans des autres étudiants,...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Lors des travaux à domicile, je peux travailler 3h non-stop sans perte d'efficacité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Lors de modules donnés sur la journée complète, je suis autant attentif/ve l'après-midi que le matin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	J'ai besoin d'un cadre calme et silencieux pour pouvoir me concentrer sur un travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Lors de la rédaction de dossiers, je parviens facilement à mettre en mots mes idées et les formuler en phrases construites.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Je dois systématiquement confier mes travaux écrits à une tierce personne pour corriger la syntaxe et l'orthographe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	En cours ou durant les examens oraux, j'arrive facilement à exprimer le fond de ma pensée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Lors de jeux de rôles ou d'exposés en classe, je me sens à l'aise pour parler en public.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Certains concepts théoriques me paraissent incompréhensibles et m'échappent totalement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Les directives de travaux me semblent claires et je comprends facilement ce qu'on attend de moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Dans mes travaux, je ne me perds pas et j'arrive facilement à synthétiser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Je ne sollicite l'aide de personne pour l'utilisation de l'outil informatique (mise en page, graphiques, tables des matières, recherches internet,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	En dactylographie, je suis aussi rapide voire plus qu'en écrivant à la main.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Affirmations

		Tout à fait d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Pas du tout d'accord
18	J'arrive facilement à établir des liens entre les notions théoriques apprises en cours et mon vécu professionnel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	J'arrive facilement à établir des liens entre les notions théoriques apprises en cours et mon vécu personnel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Systématiquement, mes dossiers écrits sont terminés au moins deux semaines avant l'échéance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Je m'impose mes propres échéances en fonction de la masse globale de travail et je m'y tiens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Il ne se passe pas une semaine complète sans que je ne travaille mes cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Si je n'ai pas envie de travailler, je suis plutôt enclin/e à remettre à plus tard en attendant un moment plus propice et efficace.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Tant que l'échéance n'est pas proche, je n'arrive pas à me mettre au travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Il m'est arrivé de demander un prolongement de délai pour la remise d'un travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Lors d'examens, les appréciations ont peu d'importance pour moi, tout ce qui m'importe est de réussir ; je me contente volontiers de la note minimale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Lorsque je me prépare à un examen, je veux maîtriser la matière autant que possible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Lorsque je rends un travail écrit, j'ai le sentiment d'avoir fait le maximum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Après avoir passé un examen, j'ai systématiquement le sentiment d'en avoir trop fait par rapport aux exigences de l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Je participe volontiers durant les cours et j'ai du plaisir à partager mes expériences.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Si un sujet m'interpelle, je pose des questions et demande des précisions aux intervenants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Lors des travaux de groupe, je fais partie des personnes qui sont actives et entreprenantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Je prends beaucoup de notes en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Même quand je ne suis pas très en forme, je fais un maximum pour ne pas rater les cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	J'ai pour principe de ne pas vaquer à d'autres occupations durant les cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Même dans les modules sans évaluation formelle (examen), je reste attentif/ve car je veux retirer le maximum de cette formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Il m'est arrivé au moins à deux reprises d'envisager sérieusement d'abandonner la formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	A l'approche d'une échéance, je suis hanté/e par la peur d'échouer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Mes proches me trouvent plus irritable depuis le début de la formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Je peux clairement associer certaines manifestations physiques (mauvais sommeil, troubles de l'appétit, migraine, digestion difficile, douleurs dorsales,...) au stress causé par la formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Depuis le début de la formation, je remarque que j'ai augmenté ma consommation d'alcool et/ou de cigarettes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Face à la masse de travail et aux exigences de l'école, je me sens régulièrement submergé/e et /ou découragé/e.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Avant de débiter un travail, j'ai souvent l'impression de manquer d'énergie ou de compétences pour y arriver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Au moment de rendre un travail, je suis persuadé/e d'avoir répondu pleinement aux exigences.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Affirmations

		Tout à fait d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Pas du tout d'accord
45	J'ai besoin d'obtenir un avis externe sur mon travail avant de le rendre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Dans cette formation, ce qui m'intéresse surtout c'est d'apprendre de nouvelles notions qui vont m'apporter quelque chose dans ma pratique professionnelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	Si la matière d'un cours ne me semble pas utile pour mon poste de travail actuel, je m'y intéresse tout de même ; je le vois comme une opportunité d'apprendre quelque chose de nouveau.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Je pense qu'à la fin de la formation, ma façon de percevoir et d'appréhender certaines situations professionnelles et personnelles aura radicalement changé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	La majorité des modules proposés suscitent en moi un vif intérêt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	Il m'arrive souvent de sensibiliser mon entourage aux notions que j'ai apprises durant les cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	Si je n'adhère pas à une notion apprise en cours, je le manifeste clairement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	Il est facile pour moi de retrouver un statut d'étudiant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	Je consens volontiers à sacrifier du temps habituellement consacré à la famille, amis et loisirs pour ma formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54	Je me sens souvent infantilisé/e dans le cadre de ma formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55	Si certains cours me donnent l'impression de perdre mon temps, je m'en accommode difficilement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56	Obtenir le diplôme est la priorité pour moi, je me plie donc aux demandes de l'école sans manifester de résistance même quand je ne suis pas d'accord.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57	Malgré les exigences de la formation, j'ai réussi à conserver un bon équilibre de vie. J'ai l'impression que ni ma vie affective, familiale, sociale ni mes loisirs n'en sont trop affectés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58	Depuis le début de ma formation, je continue à pouvoir m'investir pleinement dans ma vie professionnelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59	Je trouve le cadre imposé par l'école ni trop formel ni trop rigide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60	Dans l'ensemble, je trouve que la matière enseignée est bien ciblée et développe des savoirs utiles à l'exercice du métier de MSP.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61	Je trouve que les méthodes de validation des modules soumis à évaluation sont judicieuses (élaboration de dossiers, examens oraux, mémoire, contrat pédagogique,...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62	Je trouve que les travaux écrits réalisés à domicile me permettent d'asseoir les notions apprises durant les cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63	Je trouve que les travaux écrits réalisés à domicile me permettent d'acquérir des compétences utiles dans ma pratique professionnelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64	La masse de travail à domicile n'est pas trop importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65	Ma vie personnelle, familiale et sociale (associations, comités,...) n'est pas trop prenante et me permet de dégager facilement du temps pour le travail de mes cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66	A la maison, je dispose d'un espace de travail agréable et isolé du bruit pour le travail de mes cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67	Grâce à l'aide de mes proches et/ou de personnes externes, je suis libéré/e de la plupart des tâches de la vie quotidienne (ménage, repas, garde d'enfants, organisation familiale,...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68	Pour accéder à cette formation, j'ai dû accepter une diminution de salaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		2h ou moins	Entre 2h et 6h	Entre 6h et 10h	10h ou plus
69	En-dehors du temps passé en classe, j'estime la moyenne d'heures hebdomadaires que je consacre au travail de mes cours à :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Données complémentaires :

Dans mon cursus de formation, je suis actuellement en :	<input type="checkbox"/> 1 ^{ère} année	<input type="checkbox"/> 2 ^{ème} année	<input type="checkbox"/> 3 ^{ème} année
---	---	---	---

Age (au premier jour d'entrée en formation) : DONNEE IMPERATIVE !!	<input type="checkbox"/> 26 ans ou moins	<input type="checkbox"/> Entre 27 et 35 ans	<input type="checkbox"/> 36 ans ou plus
---	--	---	---

Sexe :	<input type="checkbox"/> Homme	<input type="checkbox"/> Femme
--------	--------------------------------	--------------------------------

Je vis :	<input type="checkbox"/> Seul/e	<input type="checkbox"/> Chez mes parents	<input type="checkbox"/> En couple, sans enfant/s	<input type="checkbox"/> En couple avec enfant/s	<input type="checkbox"/> Seul/e avec enfant/s (famille monoparentale)
----------	---------------------------------	---	---	--	---

Nombre d'enfant/s : _____

Statut professionnel durant la formation :	<input type="checkbox"/> En emploi	<input type="checkbox"/> En stage
--	------------------------------------	-----------------------------------

Taux d'activité en-dehors des périodes scolaires (si en emploi) :	<input type="checkbox"/> 100%	<input type="checkbox"/> 90%	<input type="checkbox"/> 80%	<input type="checkbox"/> 70%	<input type="checkbox"/> 60%	<input type="checkbox"/> 50%
	<input type="checkbox"/> Autre :					

Temps octroyé par l'employeur pour le travail des cours :	<input type="checkbox"/> Oui => Nbre d'heures/semaine : _____	<input type="checkbox"/> Non
---	---	------------------------------

Participation financière de l'employeur aux frais de formation :	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non
--	------------------------------	------------------------------

Je suis en réorientation AI :	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non
-------------------------------	------------------------------	------------------------------

Niveau de formation antérieure :	<input type="checkbox"/> Pas de formation certifiée	<input type="checkbox"/> École post-obligatoire (3 ans ou moins)	<input type="checkbox"/> CFC ou équivalent	<input type="checkbox"/> Formation supérieure / maturité prof.
	<input type="checkbox"/> Autre :			

Années d'expérience en tant que MSP avant de débiter la formation (y.c. stage probatoire) :	<input type="checkbox"/> < 1 an	<input type="checkbox"/> De 1 à 2 ans	<input type="checkbox"/> De 2 à 5 ans	<input type="checkbox"/> > 5 ans
---	---------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

Encore un grand **MERCI** pour votre participation !!!

[Retour au texte](#)

ANNEXE D

Guide d'entretien vierge
(chargés de cours)

L'AGE EST-IL UN FACTEUR FAVORABLE OU NON DANS LE CURSUS DE FORMATION MSP ?

GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES CHARGES DE COURS		
	Vu	Commentaires / Questions
GÉNÉRALITÉS		
Années d'expérience (enseignement MSP)		
Importance attribuée à la donnée d'âge (personnellement)		
Evolution profil étudiant en matière d'âge		
Pertinence introduction limite d'âge supérieure		
COMPÉTENCES SOLLICITÉES		
Qualités / aptitudes nécessaires (plan scolaire) - âge		
GESTION ÉMOTIONNELLE		
Profil étudiant « idéal » pour vivre au mieux la formation - âge		
Raisons d'abandon		
QUESTIONS ANNEXES		
Généralités liées à l'âge		
(Ch. Grau) Mêmes observations dans d'autres contextes ?		
CONCLUSION		
Quelque chose à rajouter		

[Retour au texte](#)

ANNEXE E

Guide d'entretien vierge
(responsable de filière)

L'AGE EST-IL UN FACTEUR FAVORABLE OU NON DANS LE CURSUS DE FORMATION MSP ?

GUIDE D'ENTRETIEN POUR LE RESPONSABLE DE FILIERE		
	Vu	Commentaires / Questions
Généralités / historique		
Années d'expérience (enseignement MSP)		
Importance attribuée à la donnée d'âge (personnellement)		
Evolution profil étudiant en matière d'âge		
Cursus MSP		
Spécificités du cursus MSP		
Qualités / aptitudes nécessaires (plan scolaire) - âge		
Profil étudiant « idéal » pour vivre au mieux la formation - âge		
Raisons d'abandon		
Raisons du questionnement de l'école (introduction limite d'âge sup)		
Modèle andragogique		
Spécificités		
Mesures concrètes mises en place en adéquation avec le modèle andragogique		
Réussites / échecs		
Données historiques		
Conclusion		
Quelque chose à rajouter		

[Retour au texte](#)

ANNEXE F

Extrait de la grille de dépouillement des entretiens

GRILLE DE DEPOUILLEMENT / Transcription partielle - idées principales

Question	Entretien 1 (Ch. Grau)	Entretien 2 (anonyme)	Entretien 3 (D. Fournier)
Qualités/aptitudes nécessaires (plan scolaire)	<ul style="list-style-type: none"> - Capacité à développer des compétences professionnelles - Capacité à faire des liens entre les théories et la pratique => groupe d'âge 35/45 ans favorisé <i>Mais l'école ne met pas l'accent sur ce critère d'évaluation.</i> - Mémoire => les jeunes mémorisent plus facilement mais les plus âgés ont plus de facilité à faire des liens et mémorisent avec la logique - Prise de notes => l'âge n'a pas d'influence. C'est une question de logique personnelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir quelques années de pratique - Pour être un bon MSP, il faut avoir confiance en soi, faire preuve de patience, avoir le sens de l'observation et une bonne approche didactique. - Capacité à transférer les notions théoriques apprises dans la pratique - Adapter la prise en charge au cas par cas et savoir activer les ressources à disposition <i>En général, le PF est moins consulté en 2ème et 3ème année pour des raisons qui, peut-être, diffèrent d'un groupe d'âge à l'autre.</i> - Du temps et de bonnes conditions cadres. Les jeunes sont avantagés à ce niveau-là. 	<ul style="list-style-type: none"> - Processus d'admissibilité exigeant - Disponibilité, investissement solide - Ouverture d'esprit (avantage + jeunes) - Bonne gestion du temps, organisation (avantage + âgés) - Energie (avantage + jeunes) - Rapidité, vivacité d'esprit (avantage + jeunes) - Mobilisation des compétences déjà acquises (avantage + âgés) - <u>Résumé</u> : tout ce qui est purement scolaire = avantage + jeunes / tout ce qui est lié à l'expérience = avantage + âgés - 1ère année : plutôt organisation type scolaire / 2ème + 3ème année : plutôt appel à l'expérience
Raisons d'abandon	<ul style="list-style-type: none"> - Raisons diverses (facteurs personnels ou liés à la formation elle-même) 	<ul style="list-style-type: none"> - Philosophie de l'école => hautes exigences d'entrée en formation (50% d'échecs) pour éviter au maximum les échecs durant le cursus. - Raison principale d'arrêt de la formation => l'étudiant a sous-estimé l'implication qu'exige la formation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rare = cas très ponctuels - Causes : surplus de travail / remise en question du choix professionnel / décision externe (OAI)
Généralités liées à l'âge	<p>Avantages et inconvénients se neutralisent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Etudiants plus âgés = plus d'expérience, meilleurs pour faire des liens systémiques avec la pratique. - Etudiants plus jeunes = mémoire plus fiable, plus rapide, plus facile à solliciter. 	X	
Spécificités cursus MSP			<ul style="list-style-type: none"> - 2ème formation complémentaire à une 1ère. Axée sur plans pédagogique et social essentiellement. - Moyenne d'âge > 30 ans = approche pédagogique particulière - Programme riche et diversifié qui touche à la personnalité des étudiants = difficulté pour les plus anciens à revisiter leurs vérités - Formation qui évolue d'une base théorique à des cours beaucoup plus en lien avec la pratique.
Spécificités modèle andragogique			<ul style="list-style-type: none"> - Age adulte = disponibilité et énergie limitées - Besoin d'un cursus moins théorique et + pragmatique - Transfert rapide in situ - Etudiant porte la responsabilité de se former - Prise en compte des compétences déjà acquises

[Retour au texte](#)

ANNEXE G

Extrait du tableau récapitulatif des données sélectionnées

TABLEAU RECAPITULATIF DES DONNEES SELECTIONNEES

	QUESTIONNAIRE	ENTRETIENS			THEORIES
		D. Fournier	Ch. Grau	Entretien (anonyme)	
AXE COMPETENCES SOLLICITEES - intro	x	x	x	x	<ul style="list-style-type: none"> • Pas diminution capac intellect avant 60 ans • Adule âge moyen : certains capac déclinent (intell fluide = rapidité, attention), d'autres se maintiennent voire progressent (intell cristallisée – expérence) • Grandes différ interindividuelles
Mémorisation	<ul style="list-style-type: none"> • Âge ND (jeunes + ?) • Formation sup + (volée 1^{ère}) 	x	<ul style="list-style-type: none"> • Les jeunes mémorisent plus facilement mais les plus âgés ont plus de facilité à faire des liens et mémorisent avec la logique • Etudiants + jeunes = mémoire + fiable, plus rapide, plus facile à solliciter 	x	<ul style="list-style-type: none"> • Réorganisation schéma cognitif => avec l'âge, pensée + pragmatique = dimin mémoire détails/augment mémoire signification • Mémorisation long terme = mêmes capacités, décline pas avant 60 ans • Mémoire travail = jeunes +
Concentration	<ul style="list-style-type: none"> • Âge ND • Formation sup + 	x	x	x	Jeunes +
Aisance rédactionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Âge ND • Réorient AI – • Formation sup + 	x	x	x	x
Aisance orale	<ul style="list-style-type: none"> • Jeunes – • Hommes + 	x	x	x	Âge moyen +
Capacités d'analyse	<ul style="list-style-type: none"> • Âge ND • Formation sup + • Réorient AI - 	x	x	x	<ul style="list-style-type: none"> • Attention sélective = jeunes + • Modif schéma cognitif => âge moyen = approche + pragmatique => + attentif aux infos globales qu'aux détails
Maitrise outil informatique	<ul style="list-style-type: none"> • Jeunes + • Formation sup + • Réorient AI - 	x	x	x	Âge = pas différence rythme d'apprentissage, rendement égal
Lien expérience de vie	<ul style="list-style-type: none"> • Âge ND (âgés + ?) • CFC + • Expérience MSP + • Réorient AI + 	Mobilisation compétences déjà acquises (avantage + âgés)	Etudiants + âgés = plus d'expérience, meilleurs pour faire des liens systémiques avec la pratique	x	Rappel principes andragogiques

[Retour au texte](#)

ANNEXE H

Sélection de graphiques du logiciel « sphinx »

AGE	<p>Partage d'expérience, Age Je participe volontiers durant les cours et j'ai du plaisir à partager mes expériences. Age :</p> <table> <tr> <th></th><th>D'accord</th><th>Pas d'accord</th></tr> <tr> <td>26 ans ou moins</td><td>12</td><td>9</td></tr> <tr> <td>Entre 27 et 35 ans</td><td>21</td><td>2</td></tr> <tr> <td>36 ans ou plus</td><td>21</td><td>1</td></tr> </table> <p>$p = 0,002$; Khi2 = 12,74 ; ddl = 2 (TS)</p> <p>La relation est très significative. Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.</p> <table> <tr> <td>26 ans ou moins</td><td>57,1%</td><td>42,9%</td></tr> <tr> <td>Entre 27 et 35 ans</td><td>91,3%</td><td>8,7%</td></tr> <tr> <td>36 ans ou plus</td><td>95,5%</td><td></td></tr> </table>		D'accord	Pas d'accord	26 ans ou moins	12	9	Entre 27 et 35 ans	21	2	36 ans ou plus	21	1	26 ans ou moins	57,1%	42,9%	Entre 27 et 35 ans	91,3%	8,7%	36 ans ou plus	95,5%		<p>Salaire, Age Pour accéder à cette formation, j'ai dû accepter une diminution de salaire. Age :</p> <table> <tr> <th></th><th>D'accord</th><th>Pas d'accord</th></tr> <tr> <td>26 ans ou moins</td><td>17</td><td>4</td></tr> <tr> <td>Entre 27 et 35 ans</td><td>14</td><td>9</td></tr> <tr> <td>36 ans ou plus</td><td>7</td><td>15</td></tr> </table> <p>$p = 0,005$; Khi2 = 10,78 ; ddl = 2 (TS)</p> <p>La relation est très significative. Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.</p> <table> <tr> <td>26 ans ou moins</td><td>81,0%</td><td>19,0%</td></tr> <tr> <td>Entre 27 et 35 ans</td><td>60,9%</td><td>39,1%</td></tr> <tr> <td>36 ans ou plus</td><td>31,8%</td><td>68,2%</td></tr> </table>		D'accord	Pas d'accord	26 ans ou moins	17	4	Entre 27 et 35 ans	14	9	36 ans ou plus	7	15	26 ans ou moins	81,0%	19,0%	Entre 27 et 35 ans	60,9%	39,1%	36 ans ou plus	31,8%	68,2%
	D'accord	Pas d'accord																																										
26 ans ou moins	12	9																																										
Entre 27 et 35 ans	21	2																																										
36 ans ou plus	21	1																																										
26 ans ou moins	57,1%	42,9%																																										
Entre 27 et 35 ans	91,3%	8,7%																																										
36 ans ou plus	95,5%																																											
	D'accord	Pas d'accord																																										
26 ans ou moins	17	4																																										
Entre 27 et 35 ans	14	9																																										
36 ans ou plus	7	15																																										
26 ans ou moins	81,0%	19,0%																																										
Entre 27 et 35 ans	60,9%	39,1%																																										
36 ans ou plus	31,8%	68,2%																																										
FORMATION ANTERIEURE	<p>Révision courte durée, Formation antérieure Je peux me permettre de commencer à étudier la matière d'un examen une semaine avant l'échéance tout en évitant une remédiation. Niveau de formation antérieur :</p> <table> <tr> <th></th><th>D'accord</th><th>Pas d'accord</th></tr> <tr> <td>CFC ou équivalent</td><td>10</td><td>42</td></tr> <tr> <td>Formation sup / matu prof</td><td>9</td><td>5</td></tr> </table> <p>$p = <0,01$; Khi2 = 10,92 ; ddl = 1 (TS)</p> <p>La relation est très significative. Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.</p> <table> <tr> <td>CFC ou équivalent</td><td>19,2%</td><td>80,8%</td></tr> <tr> <td>Formation sup / matu prof</td><td>64,3%</td><td>35,7%</td></tr> </table>		D'accord	Pas d'accord	CFC ou équivalent	10	42	Formation sup / matu prof	9	5	CFC ou équivalent	19,2%	80,8%	Formation sup / matu prof	64,3%	35,7%	<p>Syntaxe et orthographe, Formation antérieure Je dois systématiquement confier mes travaux écrits à une tierce personne pour corriger la syntaxe et l'orthographe. Niveau de formation antérieur :</p> <table> <tr> <th></th><th>D'accord</th><th>Pas d'accord</th></tr> <tr> <td>CFC ou équivalent</td><td>42</td><td>10</td></tr> <tr> <td>Formation sup / matu prof</td><td>6</td><td>8</td></tr> </table> <p>$p = 0,005$; Khi2 = 7,99 ; ddl = 1 (TS)</p> <p>La relation est très significative. Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.</p> <table> <tr> <td>CFC ou équivalent</td><td>80,8%</td><td>19,2%</td></tr> <tr> <td>Formation sup / matu prof</td><td>42,9%</td><td>57,1%</td></tr> </table>		D'accord	Pas d'accord	CFC ou équivalent	42	10	Formation sup / matu prof	6	8	CFC ou équivalent	80,8%	19,2%	Formation sup / matu prof	42,9%	57,1%												
	D'accord	Pas d'accord																																										
CFC ou équivalent	10	42																																										
Formation sup / matu prof	9	5																																										
CFC ou équivalent	19,2%	80,8%																																										
Formation sup / matu prof	64,3%	35,7%																																										
	D'accord	Pas d'accord																																										
CFC ou équivalent	42	10																																										
Formation sup / matu prof	6	8																																										
CFC ou équivalent	80,8%	19,2%																																										
Formation sup / matu prof	42,9%	57,1%																																										
	<p>Symptômes physiques, Formation antérieure Je peux clairement associer certaines manifestations physiques (mauvais sommeil, troubles de l'appétit, migraine, digestion difficile, douleurs dorsales,...) au stress causé par la formation. Niveau de formation antérieur :</p> <table> <tr> <th></th><th>D'accord</th><th>Pas d'accord</th></tr> <tr> <td>CFC ou équivalent</td><td>35</td><td>17</td></tr> <tr> <td>Formation sup / matu prof</td><td>4</td><td>10</td></tr> </table> <p>$p = 0,009$; Khi2 = 6,85 ; ddl = 1 (TS)</p> <p>La relation est très significative. Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.</p> <table> <tr> <td>CFC ou équivalent</td><td>67,3%</td><td>32,7%</td></tr> <tr> <td>Formation sup / matu prof</td><td>28,6%</td><td>71,4%</td></tr> </table>		D'accord	Pas d'accord	CFC ou équivalent	35	17	Formation sup / matu prof	4	10	CFC ou équivalent	67,3%	32,7%	Formation sup / matu prof	28,6%	71,4%																												
	D'accord	Pas d'accord																																										
CFC ou équivalent	35	17																																										
Formation sup / matu prof	4	10																																										
CFC ou équivalent	67,3%	32,7%																																										
Formation sup / matu prof	28,6%	71,4%																																										
SITUATION DE VIE	<p>Organisation globale, Situation de vie Je m'impose mes propres échéances en fonction de la masse globale de travail et je m'y tiens. Je vis :</p> <table> <tr> <th></th><th>D'accord</th><th>Pas d'accord</th></tr> <tr> <td>Non réponse</td><td>1</td><td>0</td></tr> <tr> <td>Seul ou chez les parents</td><td>12</td><td>11</td></tr> <tr> <td>Avec conjoint et/ou enfant(s)</td><td>37</td><td>5</td></tr> </table> <p>$p = 0,005$; Khi2 = 10,77 ; ddl = 2 (TS)</p> <p>La relation est très significative. Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.</p> <table> <tr> <td>Non réponse</td><td>100%</td><td></td></tr> <tr> <td>Seul ou chez les parents</td><td>52,2%</td><td>47,8%</td></tr> <tr> <td>Avec conjoint et/ou enfant(s)</td><td>88,1%</td><td>11,9%</td></tr> </table>		D'accord	Pas d'accord	Non réponse	1	0	Seul ou chez les parents	12	11	Avec conjoint et/ou enfant(s)	37	5	Non réponse	100%		Seul ou chez les parents	52,2%	47,8%	Avec conjoint et/ou enfant(s)	88,1%	11,9%	<p>Cadre formel, Expérience MSP Je trouve le cadre imposé par l'école ni trop formel ni trop rigide. Année/s d'expérience en tant que MSP avant de débiter la formation (y.c. stage probatoire) :</p> <table> <tr> <th></th><th>D'accord</th><th>Pas d'accord</th></tr> <tr> <td>2 ans ou moins</td><td>23</td><td>27</td></tr> <tr> <td>Plus de 2 ans</td><td>1</td><td>15</td></tr> </table> <p>$p = 0,004$; Khi2 = 8,28 ; ddl = 1 (TS)</p> <p>La relation est très significative. Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.</p> <table> <tr> <td>2 ans ou moins</td><td>46%</td><td>54%</td></tr> <tr> <td>Plus de 2 ans</td><td>6,3%</td><td>93,8%</td></tr> </table>		D'accord	Pas d'accord	2 ans ou moins	23	27	Plus de 2 ans	1	15	2 ans ou moins	46%	54%	Plus de 2 ans	6,3%	93,8%						
	D'accord	Pas d'accord																																										
Non réponse	1	0																																										
Seul ou chez les parents	12	11																																										
Avec conjoint et/ou enfant(s)	37	5																																										
Non réponse	100%																																											
Seul ou chez les parents	52,2%	47,8%																																										
Avec conjoint et/ou enfant(s)	88,1%	11,9%																																										
	D'accord	Pas d'accord																																										
2 ans ou moins	23	27																																										
Plus de 2 ans	1	15																																										
2 ans ou moins	46%	54%																																										
Plus de 2 ans	6,3%	93,8%																																										
	<p>Régularité, Situation de vie Il ne se passe pas une semaine complète sans que je ne travaille mes cours. Je vis :</p> <table> <tr> <th></th><th>D'accord</th><th>Pas d'accord</th></tr> <tr> <td>Non réponse</td><td>1</td><td>0</td></tr> <tr> <td>Seul ou chez les parents</td><td>5</td><td>18</td></tr> <tr> <td>Avec conjoint et/ou enfant(s)</td><td>27</td><td>15</td></tr> </table> <p>$p = 0,003$; Khi2 = 11,78 ; ddl = 2 (TS)</p> <p>La relation est très significative. Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.</p> <table> <tr> <td>Non réponse</td><td>100%</td><td></td></tr> <tr> <td>Seul ou chez les parents</td><td>21,7%</td><td>78,3%</td></tr> <tr> <td>Avec conjoint et/ou enfant(s)</td><td>64,3%</td><td>35,7%</td></tr> </table>		D'accord	Pas d'accord	Non réponse	1	0	Seul ou chez les parents	5	18	Avec conjoint et/ou enfant(s)	27	15	Non réponse	100%		Seul ou chez les parents	21,7%	78,3%	Avec conjoint et/ou enfant(s)	64,3%	35,7%	<p>Participation financière de l'employeur, Expérience MSP</p> <table> <tr> <th></th><th>Oui</th><th>Non</th></tr> <tr> <td>2 ans ou moins</td><td>9</td><td>41</td></tr> <tr> <td>Plus de 2 ans</td><td>10</td><td>6</td></tr> </table> <p>$p = <0,01$; Khi2 = 11,71 ; ddl = 1 (TS)</p> <p>La relation est très significative. Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.</p> <table> <tr> <td>2 ans ou moins</td><td>18%</td><td>82%</td></tr> <tr> <td>Plus de 2 ans</td><td>62,5%</td><td>37,5%</td></tr> </table>		Oui	Non	2 ans ou moins	9	41	Plus de 2 ans	10	6	2 ans ou moins	18%	82%	Plus de 2 ans	62,5%	37,5%						
	D'accord	Pas d'accord																																										
Non réponse	1	0																																										
Seul ou chez les parents	5	18																																										
Avec conjoint et/ou enfant(s)	27	15																																										
Non réponse	100%																																											
Seul ou chez les parents	21,7%	78,3%																																										
Avec conjoint et/ou enfant(s)	64,3%	35,7%																																										
	Oui	Non																																										
2 ans ou moins	9	41																																										
Plus de 2 ans	10	6																																										
2 ans ou moins	18%	82%																																										
Plus de 2 ans	62,5%	37,5%																																										

[Retour au texte](#)